



LA MAESTRA RURAL Y SU SABER PEDAGÓGICO

LIBIA CONSUELO BUITRAGO RINCÓN

JENNY CAROLINA SALAMANCA CASALLAS

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

CENTRO DE ESTUDIOS ENRIQUE LACORDAIRE

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA - SEXTA COHORTE

TUNJA

2017



LA MAESTRA RURAL Y SU SABER PEDAGÓGICO

LIBIA CONSUELO BUITRAGO RINCÓN

JENNY CAROLINA SALAMANCA CASALLAS

Ph D. FRAY ANDRÉS ARGÜELLO PARRA

Asesor

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

CENTRO DE ESTUDIOS ENRIQUE LACORDAIRE

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA - SEXTA COHORTE

TUNJA

2017

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

AGRADECIMIENTOS

A Dios porque siempre ha estado y ha sido el baluarte en este sueño, a nuestros Padres quienes nos motivaron en todo momento, a Leo por su comprensión ante la ausencia, a todos los docentes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás, por sus aportes teóricos, conceptuales y metodológicos, por su colaboración y apoyo durante el desarrollo del programa, por su profesionalismo y dedicación en la formación de futuros Maestros emprendedores para aportar a la construcción de una Colombia mejor especialmente a: Fray Andrés Argüello Parra por sus aportes y dedicación para la consecución de esta propuesta, a la profesora Ligia Martínez por compartir en esta investigación su historia de vida y especialmente abrir su corazón.

RESUMEN

Este estudio evidencia las características sociales, culturales y personales que hacen parte del saber pedagógico rural durante el periodo de 1975 a 2015, de la historia de vida de una maestra boyacense, que se destacó en su misión educativa y comunitaria en el poblado rural de difícil acceso Santa Teresa del municipio de San Luis de Gaceno, Boyacá-Colombia, y que dentro el marco histórico se presentaron diferentes fenómenos sociales que se vivenciaban como eco de la realidad del país. Este estudio tiene como finalidad comprender el significado de las dimensiones de una trayectoria biográfica, la cual permite vislumbrar el aporte al ámbito pedagógico desde la visión de una maestra rural, dando a conocer su contexto socio-educativo particular durante su trayecto de vida y experiencia escolar. Esta investigación de tipo cualitativo, con enfoque Hermenéutico-Crítico, basado en el método biográfico-narrativo-integrativo-experiencial, potencia el discurso escritural e intelectual, se complementa y se recrea a través de la imagen representativa y simbólica que aportan los dispositivos de información que se utilizaron como lo son: la auto-biografía y la foto-biografía, ésta última como elemento subsidiario, ambas de origen psicológico. Dentro de los hallazgos se desenvuelve la narrativa de cuatro categorías preliminares, las cuales responden a los elementos de las dimensiones: subjetiva, social y experiencial. La discusión y las conclusiones son el resultado de la reflexión y conversación de las categorías emergentes producto de la reflexión de la sujeto-mujer del estudio, los teóricos y el análisis de las autoras.

Palabras claves: Maestra rural, educación rural, saber pedagógico, auto-biografía, foto-biografía, dimensión subjetiva, social , experiencial, método biográfico-integrativo-experiencial.

ABSTRACT

This study evidences the social, cultural and personal characteristics that make part of the rural pedagogical knowledge during the period from 1975 to 2015, of the life history of a boyacense teacher, who stood out in its educational and community mission in the rural town of difficult access Santa Teresa of the municipality of San Luis de Gaceno, Boyacá-Colombia, and that within the historical framework were presented different social phenomena that were experienced as an echo of the reality of the country. This study aims to understand the meaning of the dimensions of a biographical trajectory, which allows us to glimpse the contribution to the pedagogical field from the viewpoint of a rural teacher, revealing their particular socio-educational context during their journey of life and school experience. This qualitative research, with a Hermeneutic-Critical approach, based on the biographical-narrative-integrative-experiential method, enhances the scriptural and intellectual discourse, is complemented and recreated through the representative and symbolic image provided by the information devices which were used as they are: auto-biography and photo-biography, the latter as a subsidiary element, both of psychological origin. Within the findings the narrative of four preliminary categories is developed, which respond to the elements of the dimensions: subjective, social and experiential. The discussion and conclusions are the result of the reflection and conversation of the emerging categories resulting from the reflection of the subject-woman of the study, the theorists and the analysis of the authors.

Keys words: Rural teacher, rural education, pedagogical knowledge, auto-biography, photo-biography, subjective dimension, social, experiential, biographical-integrative-experiential method.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN.....	v
Palabras claves.....	vi
ABSTRACT.....	vii
Keys words	viii
RAE.....	xiv
Enfoque de Investigación.....	xvi
Tipo de Investigación.....	xvii
El enfoque metodológico de tipo Biográfico-narrativo.	xviii
DISPOSITIVOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	xix
Los Relatos (auto) biográficos	xix
Fotobiografíaxx	
Contexto.....	xx
Recomendaciones	xxxvi
Sugerencias	xxxvii
INTRODUCCIÓN	1
1. CAPÍTULO I: PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.1. Planteamiento del Problema.....	6
1.2. Formulación del Problema	11
1.3. Preguntas de Sistematización	11
1.4. Justificación	12
1.5. Objetivos	15
1.5.1. Objetivo general.....	15
1.5.2. Objetivos específicos.	15
2. CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	16
2.1. Estado del Arte	16

2.2. Marco Teórico	46
2.2.1. Investigación Educativa desde la voz del Maestro	47
2.2.2. La voz de la maestra rural y el contraste de las condiciones de vida en su dignificación.	50
2.2.3. Saber pedagógico como resultado de la reflexión y el discurso.	87
3. CAPÍTULO III. MÉTODO.....	101
3.1. Enfoque de Investigación	101
3.2. Tipo de Investigación	103
3.2.1. El enfoque metodológico de tipo Biográfico-narrativo.	105
3.3. Fases y categorías de la Narrativa Biográfica	109
3.7. Contexto	114
3.8. Caracterización del Sujeto biográfico	118
3.9. Dispositivos de recolección de información	120
3.9.1. Los Relatos (auto) biográficos.	120
3.9.2. Fotobiografía.....	122
3.10. Plano Analítico e Interpretativo de Investigación.	124
4. CAPITULO IV: ANALISIS Y HALLAZGOS	127
4.1. Interpretación analítica del texto escrito auto-biográfico	127
4.2. Antecedentes Personales Familiares y Contextuales (AFPC).....	128
4.2.1. Dimensión Subjetiva.....	129
4.2.2. Dimensión Social.....	137
4.2.3. Dimensión experiencial pedagógica.	143
4.3. Desarrollo de la profesión como docente rural (DPDR).....	151
4.3.1. Dimensión Subjetiva.....	151
4.3.2. Dimensión Social.....	153
4.3.3. Dimensión Experiencial.....	160
4.4. Relación maestra-comunidad (R-MC)	169
4.4.1. Dimensión Subjetiva.....	170
4.4.2. Dimensión Social.....	171
4.4.3. Dimensión Experiencial.....	174

4.5. La maestra y el Sistema Educativo (MSE).....	233
4.5.1. Dimensión Subjetiva.....	234
4.5.2. Dimensión Experiencial.....	236
4.6. Interpretación analítica suplementaria	243
5. CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	250
5.1. Conversemos del saber pedagógico a partir del producto investigativo autobiográfico y fotobiográfico.....	250
5.2. Dimensión subjetiva.....	255
5.2.1. Afectividad y Emotividad.....	255
5.2.2. Sistema de Creencias.	261
5.2.3. Estructura Axiológica.	264
5.2.4. Identidad.	267
5.3. Dimensión Social	276
5.3.1. Contexto.....	276
5.4. Dimensión Experiencial	292
5.4.1. Plano pedagógico.....	293
5.5. Conclusiones de la investigación	312
5.6. Recomendaciones.....	321
5.7. Sugerencias.....	322
6. REFERENCIAS	323
ANEXOS	342
ANEXO A: Guía de Autobiografía.....	342
ANEXO B: Carta de Consentimiento	345
ANEXO D: Material narrativo auto-biográfico de la Maestra Ligia Martínez (original)	377
ANEXO D: Carta de Consentimiento para la publicación de fotografías	379

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Análisis Mixto denominado: Biográfico-narrativo- integrativo y experiencial en co- construcción con tutor proyecto Argüello (2016).	125
Tabla 2. Categorías Emergentes como constitución de la obra autobiográfica desde una mirada integrativa-experiencial.....	251

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Categorías de la investigación.....</i>	110
Figura 2. Modelo interpretativo Mixto: Biográfico-narrativo, integrativo-experiencial.....	114
Figura 3. Mapa San Luis de Gaceno.....	116
Figura 4. Población de 0 a 28 años de San Luis de Gaceno.....	118
Figura 5. Mapa de navegación categorial (APFC).....	129
Figura 6. Familia Acevedo Martínez (Yisela, profesora Ligia Martínez, Esposo, Milena) y amigas de la familia	131
Figura 7. Primera nieta “Paula Alejandra”.....	131
Figura 8. Título de Maestra.....	148
Figura 9. Grado como maestra – Año 1974.....	149
Figura 10. Mapa de navegación categorial (DPDR).....	151
Figura 11. Mapa Ilustrativo distancia entre lugar de origen a lugar de trabajo.....	154
Figura 12. Vía San Luis de Gaceno- El Secreto	155
Figura 13. Vía Tibaná-Umbita-Chinavita	156
Figura 14. Exhibición de Trabajos Manuales para los Padres de Familia	162
Figura 15. Manualidades Trabajo en Felpa.....	163
Figura 16. Trabajos escolares.....	163
Figura 17. Clase de Danzas.....	165
Figura 18. Capacitación de docentes de San Luis de Gaceno.....	167
<i>Figura 19. Travesía Profesora Ligia Martínez año 1976.....</i>	168
Figura 20. Mapa de navegación categorial R M-C	170
Figura 21. Templo Santa Teresa	172
<i>Figura 22. Vía El Secreto- Santa Teresa, Sector lindante del Río Upía</i>	174
Figura 23. Construcción del Primer acueducto, colaboración de la Comunidad y los alumnos de la Escuela. 1979	177
Figura 24. Mapa de Navegación R-ME.	178
Figura 25. Mapa de navegación R-MCD	191

Figura 26. Danzas. Integración Docentes, estudiantes y padres de Familia	194
Figura 27. Muro de reconocimientos institucionales	196
Figura 28. Graduación de licenciatura “U. Javeriana” Rector Luis	197
Figura 29. Izada de Bandera “Día de la raza”	200
<i>Figura 30. Izada de Bandera</i>	<i>200</i>
Figura 31. Mapa de navegación R-MF	205
Figura 32. Asamblea General de padres de familia	206
Figura 33. Mapa de navegación R-MOS	212
Figura 34. Padre Diego Zúñiga con misioneros y profesoras de la Escuela.	216
Figura 35. Primera Promoción de Bachilleres Técnicos	218
Figura 36. Feria Ganadera.....	220
Figura 37. Trabajos campañas por la patria	221
Figura 38. Integración “Playa Río Upía” 1994.....	222
Figura 39. Paseo de Integración “Quebrada La Mona”	223
Figura 40. Competencias en la Celebración del día del estudiante.....	224
Figura 41. Actividades de Medio ambiente	225
Figura 42. Mapa de navegación R-MIS	226
Figura 43. Símbolos usados en la ceremonia de exaltación.....	229
Figura 44. Placa de reconocimiento educativo, 22 de febrero de 2015	232
Figura 45. Mapa de navegación MSE.....	233
Figura 46. Mapa de Navegación. Conjunto Foto-biográfico	245

RAE

Autoras: LIBIA CONSUELO BUITRAGO RINCÓN JENNY CAROLINA SALAMANCA CASALLAS
Título Del Documento: LA MAESTRA RURAL Y SU SABER PEDAGÓGICO
Datos De Edición: Tunja, Octubre de 2017. Primera edición.
Unidad Patrocinante: Universidad Santo Tomás, seccional Tunja
Palabras Claves: maestra rural, saber pedagógico, autobiografía, fotobiografía, dimensión subjetiva, social, experiencial, educación rural.
Descripción: Informe final de investigación
Contenido y Metodología Cuando se mencionan los problemas sociales, económicos y políticos de un país se atribuyen a diversas causas; pero desde las directrices de Estado un elemento imprescindible para superarlos es la Educación (Ravitch, 2010). La escuela puede llegar a ser una primera base en respuesta a esto, siendo el medio para mejorar aspectos como: la ignorancia, el analfabetismo, el atraso social y la falta de oportunidades que han venido de décadas atrás, pero a través de la expansión institucional a todos los rincones de la geografía del país y mediante la presencia de pedagogos en el sector rural y su aporte desde las diferentes áreas, cada uno de ellos hacen una contribución al desarrollo social (Martínez-Boom, 2003) Desde la década de los noventa, Latinoamérica ha considerado importante tener en cuenta aspectos como la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y desarrollo humano de los maestros, aunque la realidad

puede ser otra.

Expuesto lo anterior, lo que se busca a través de la presente investigación es comprender el papel del maestro en la sociedad rural, especialmente, en lo que concierne a su saber pedagógico. El maestro, como agente social, ha estado escribiendo historia en las aulas, en las vidas de sus estudiantes y en su contexto social; tendría mucho que decir acerca de su práctica real no sólo en la actualidad sino durante los años que precedieron el ejercicio del magisterio. Algunas preguntas orientadoras alientan esta reflexión: ¿Cómo ha asumido la pedagogía la construcción de saberes desde las historias concretas de los maestros? ¿Qué papel viene a jugar el saber pedagógico, si por estos días el oficio de ser maestro ha cambiado en sus condiciones de vida y de visibilización socio-cultural? ¿Cómo se han logrado superar dificultades y conflictos propios de la actividad docente en el medio rural?

Esta investigación se ha propuesto partir de la historia de vida de una maestra que ha ejercido su labor en un lugar de difícil acceso en un sector rural de Boyacá, para apreciar las formas como ella misma describe su realidad específica por medio de narraciones biográficas que dan cuenta de experiencias significativas vinculadas a la construcción progresiva de su saber pedagógico.

Con base en las anteriores posturas teóricas este trabajo se desarrolla en cinco secciones particulares: Capítulo preparatorio de la investigación, Marco referencial, Metodología de la Investigación, Interpretación de resultados y conclusiones. Es como tal una organización que da cuenta sistemática de cada uno de los procesos que son asumidos en esta labor investigativa.

En el primer capítulo, se realiza el planteamiento del problema y su formulación, es decir, las diferentes situaciones o condiciones problemáticas que se han observado y que pretenden discutirse desde la pregunta principal de la investigación; así mismo, se establecen las razones o principios que fundamentan esta labor en la justificación y se plantean el objetivo general y

específicos del trabajo investigativo.

En el segundo capítulo, Marco Referencial, se establece un estado del arte en torno de los diferentes estudios investigativos que han servido de ruta teórica para el posicionamiento de esta tesis. En este acápite, se ilustran los principales argumentos teóricos y metodológicos, así como el impacto que puede tener dentro de este estudio. Dentro del marco teórico se abordan tres campos conceptuales como son: investigación educativa posicionada desde la voz del maestro; la voz de la maestra rural y el contraste de las condiciones de vida en su dignificación; y el saber pedagógico como resultado de la reflexión y el discurso.

En el capítulo tres, se describe la metodología, se determina el enfoque de Investigación narrativo-biográfico, donde los dispositivos de recolección de información fueron: una construcción narrativa autobiográfica y una aplicación de tipo fotobiográfico, como instrumento subsidiario, para fortalecer la descripción del sujeto de estudio, desde su propio universo de significaciones.

Consecuente a éste, en el capítulo cuarto, se presenta el análisis de hallazgos con base en un círculo hermenéutico-crítico que integra la voz de la maestra rural, la interpretación de las investigadoras y finalmente el dialogo triangular conversacional de los marcos de referencia preestablecidos, así mismo, se da a conocer la discusión de los elementos hallados entendidos desde la postura pedagógica experta, la voz de la maestra sujeto del estudio y las voces de las investigadoras entorno a las categorías emergentes del mismo. Por último, se dan a conocer las respectivas conclusiones del trabajo.

METODOLOGÍA

Enfoque de Investigación

Esta investigación tiene afinidad con el Enfoque Hermenéutico-Crítico, ya que se realiza una

reflexión constante de la construcción de los relatos y las narraciones, cuyo fin es la comprensión profunda de las interrelaciones entre estructura contextual y el agente, los enfoques hermenéuticos, dentro de las ciencias sociales, generalmente se asumen desde un paradigma cualitativo, en el que fundamentalmente se consideran los fenómenos teniendo en cuenta sus particularidades, de modo que pueda servir de foco de comprensión de realidades similares (Bolívar, 2014).

La Hermenéutica proviene de la lengua griega (*hermeneia*) y su significado primordial alude a los actos de la interpretación. Si bien, la hermenéutica fue considerada desde sus inicios como base para el desarrollo del conocimiento teológico y filosófico, más tarde se apreció la utilidad que prestaría a las ciencias sociales, sobre todo por la necesidad de reconocer al historicismo como elemento fundamental para el "desarrollo" de las sociedades. En esa perspectiva, las ciencias sociales le han asignado un nuevo valor a la Hermenéutica, en el sentido de la interpretación que pueda hacerse de determinadas condiciones sociales o de fenómenos que requieran análisis y solución en la vida cotidiana (Cárcamo, 2005).

Tipo de Investigación

El enfoque biográfico narrativo aparece en este estudio, como el tipo de investigación que representa, complejiza y comprende los procesos de creación y asignación de sentido al pensamiento pedagógico del profesor, a través de la posibilidad de simbolizar la cotidianidad y la universalidad de su quehacer, sus relaciones con la comunidad educativa, sus estudiantes, sus maneras de abordar la pedagogía y su propia realidad académica e investigativa. En otras palabras, se trata de la comprensión sistemática de su devenir profesoral, tanto sujeto de una

cultura educativa, como en una situación particular (saber pedagógico), como en un tiempo particular (el proceso histórico hasta nuestro tiempo).

El enfoque biográfico-narrativo es una modalidad de investigación, asumida desde el horizonte hermenéutico que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas concretas que aportan por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública (García, Lubián & Moreno, 2007).

MÉTODO

El enfoque metodológico de tipo Biográfico-narrativo.

Su relevancia parte de la dimensión discursiva (Bolívar, 2014), vinculando texto y contexto (Ferrarotti, 2007). Los elementos de las historias de vida se recuperan a través de los relatos, que son relatos situados denotados como construcciones sociales; tal como afirma Stenhouse citado por Bolívar (2014): “Un relato de acción de una teoría del contexto.” El enfoque narrativo prioriza la relevancia del lenguaje, y cómo se le da sentido y significado a las experiencias que los actores de la investigación dan a sus relatos y las construcciones que estos tienen acerca de sus historias de vida, las cuales permiten ser interpretadas para comprender la sociedad, la cultura y su historia; además la vinculación de las investigadoras en esta actividad permitirá hibridar informes y reflexiones que hagan de las narraciones que se den en acción, vinculando el texto-contexto y agente (Bolívar, 2014).

El método Biográfico-narrativo se inscribe en un paradigma cualitativo convencional en las ciencias sociales que es diferente y ha potenciado las dimensiones es del discurso y otras

técnicas como el texto, permitiendo el giro narrativo como reconfiguración del pensamiento social y cultural en la que a través de los relatos se puede hacer una lectura de la sociedad.

DISPOSITIVOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los Relatos (auto) biográficos

Los relatos autobiográficos son de carácter idiosincrático y singular que permiten la relación entre la vida individual y la historia social; a través de los relatos se construyen historias de vida, puesto que la unidad de conjunto de relatos del maestro o del sujeto de estudio expresa el curso de su vida por medio de experiencias y percepciones que surgen a partir de un diálogo interactivo que son comprendidos e interpretados en movimiento de la investigación sin llegar a un textualismo radical procurando a través de la hermenéutica un análisis cualitativo, según se ha dicho (Bolívar, 2014).

La autobiografía es el instrumento primordial de apoyo para que el sujeto-mujer de este estudio construya sus relatos y dé apertura a la narrativa de hechos y acciones de un proceso de formación que no sólo se basa en descripciones sino en interiorizaciones que atienden lo que “piensa que hizo, en qué contexto lo hizo, de qué forma y por qué razones...” en función y relación con los objetivos de esta investigación los cuales tendrán una ruta de categorías anticipatorias que serán interpretadas en la medida que se analice (Bolívar, 2014).

El relato autobiográfico es un reto personal que implica un sentido e interés investigativo y el lograr comunicar sus pensamientos, sentires, anécdotas, y en sí la historia de vida situada en un contexto; dentro de los aportes que se logran a través de la autobiografía está la identidad narrativa, en la constitución y comprensión existencial; otro es a través de la hermenéutica

encontrar en la riqueza del lenguaje la realidad expuesta, un tercer aporte sería la dialéctica de la mismidad, otro es la re-descripción del yo a lo largo del tiempo y por último rescatar el recurso de la escritura que difiere del discurso oral siendo una revolución intelectual que conecta lenguaje-mundo (Camarero, 2011).

Fotobiografía

Esta es una técnica que surgió como herramienta complementaria de evaluación y tratamiento terapéutico en psicología clínica llamada Terapia de Reencuentro, uno de sus objetivos es que permite tomar conciencia para identificar síntomas y causas; y así lograr solucionarlos (Sanz, 2008); para el fin de este estudio tiene la intencionalidad de apoyar el relato escrito autobiográfico de la profesora Ligia Martínez con el reporte fotográfico que actúa como sedimento simbólico de la reflexión que surge y poder configurar el relato en sí mismo, respaldando los sucesos y hechos de la actividad de la maestra en su contexto.

A través de la fotobiografía se toman hechos, que permiten percibir esa realidad con una visión elaborada, siendo importante la asociación explícita en el texto escrito y cómo se relacionan mecanismos psíquicos denominados como identidades, des identidades y en sí el lenguaje emocional, así mismo “El objetivo de la fotobiografía es darnos cuenta de dónde venimos y de por qué estamos donde estamos, es aprender cómo ir cerrando lo que tengamos que cerrar y cómo iniciar una nueva etapa” (Sanz, 2008).

UNIDAD DE ANALISIS

Contexto

San Luis de Gaceno es un Municipio Boyacense situado en la Provincia de Neira, también

conocido como Puerta de oro del Llano, está ubicado en las estribaciones de la Cordillera Oriental en la región denominada como Piedemonte Llanero, parte suroriental del departamento de Boyacá, se caracteriza por sus bosques vírgenes y tierras fértiles aptas para las labores agrícolas, ganaderas y agrícolas; los principales productos que se cultivan son yuca, maíz, plátano, caña de miel y algunos cítricos.

En relación a la dimensión social en Educación el municipio cuenta con un colegio privado y cuatro Instituciones Educativas oficiales: la Institución Educativa San Luis de Gaceno en el casco urbano, I.E, San Carlos del Guavio, Poblado, la Institución Telepalmeritas y Nueva Esperanza situada en Santa Teresa., en esta institución fue en donde laboró la Maestra Ligia Martínez durante 40 años.

Sujeto Biográfico

Se escoge a la maestra Ligia Martínez, por tener la mayor antigüedad en la Institución y por caracterizarse en ser una mujer emprendedora, bien fuese en el colegio o en la comunidad buscó alianzas para unir esfuerzos y lograr el progreso de la Institución Educativa y su comunidad. Actualmente tiene 60 años, hace dos años y medio se retiró del magisterio y laboró durante cuarenta años al servicio de la una misma comunidad, Santa Teresa. Fue maestra de primaria y secundaria, fue rectora, líder comunal, catequista, e hizo las veces de inspectora de policía.

Fuentes

Fuentes documentales: No aplica

Fuentes bibliofiguras: Si aplica, mapa de San Luis de Gaceno.

Referencias

- Alcaldía Municipal de San Luis de Gaceno Boyacá. (2008). Diagnóstico Urbano. Recuperado el 1 de noviembre de 2016. Disponible: http://cdim.esap.edu.co/BancoConocimiento/S/san_luis_de_gaceno_-_boyaca_-_eot_-_2003/san_luis_de_gaceno_-_boyaca_-_eot_-_2003.asp
- Alcaldía de San Luis de Gaceno - Boyacá. (2016). Nuestro Municipio. Recuperado el 14 de noviembre de 2016. Disponible: http://www.sanluisdegaceno-boyaca.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=2731571
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarosa, C. (2010). Itinerarios de la Buena Enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. 14 (3), pp. 89-98.
- Argüello, A. (2014). Educación, Biografía y Derechos Humanos. Un Estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen. Bogotá, USTA. Bucaramanga - Santander: Universidad Santo Tomás.
- Argüello, A. (2016). Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos Valdivia* 42 (3) . Recuperado el 4 de agosto de agosto de 2016. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000400023&script=sci_arttext&tlng=pt
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica* (18). Recuperado el 23 de enero de 2017 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29541/1/articulo4.pdf>
- Bautista, M. (2009). Profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*. 33 (2). p. 111-131. Recuperado el 27 de marzo de 2017. Disponible: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/viewFile/12705/13316>
- Béland, E. (2013) Dinámicas regionales, economía y pobreza: Departamento de Boyacá. Centro Latinoamericano para el desarrollo rural, serie estudios territoriales. Recuperado el 21 de junio de 2017 Disponible en: www.rimisp.org/wp-

content/files_mf/1379097015Doc21AguaPobrezaBoyaca.pdf

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del Profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana Investigación temática*. 19 (62), 711-734. Recuperado el 14 de febrero de 2017. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>

Bolívar, A. (2016) Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. Universidad de Granada-España. En libro de Maria Helena Abrahão, Lourdes Frison, Christianny Barreiro (org.). *A Nova Aventura (Auto) Biográfica*. Porto Alegre: Edipucrs. Recuperado: 03 de febrero de 2017. Disponible: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_2014-15_files/Reciente3_1.pdf.

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. pp. 1-26. Recuperado el 6 de marzo de 2017, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL5.pdf>

Camarero, J. (2011). *Autobiografía escritura y existencia*. Madrid. España.: Anthopos.

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. En: *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, No23, pp. 204-216. Recuperado el 23 de agosto de 2016, de <https://moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>

Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*. No. 51. pp. 40-79. Recuperado el 22 de junio de 2017, disponible <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>

De Tezanos, A. (2007). Oficio de Enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*. No 12. pp. 7-26. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>

Declory-Momberger, C. (2015). *La Condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín. Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de

Antioquia.

Díaz, Á. (2015). La argumentación escrita. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia. Recuperado el 15 de enero de 2017, de https://books.google.es/books?id=qhlSzC8C5WcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Díaz, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales Universidad Rafael Belloso Chacín. 6 (2) pp.169 – 193. Recuperado el 9 de diciembre de 2016, de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewFile/1498/2813>

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. Universidad Sapienza de Roma. Recuperado el 12 de septiembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>

Forero, I. (2013). El Rol del Docente en la Gestión Educativa de la Escuela Rural Multigrado. Universdiad Pedagógica Nacional. Recuperado el 16 de diciembre de 2015, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/352/TO-16298.pdf?sequence=1>

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Ciudad universitaria, s/n – Madrid y Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona. Recuperado el 20 de febrero de 2017, de <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales.pdf>

González, G., & González, J. (2007). Los cinco sentidos de un maestro a la colombiana. Revista Latinoamericana. 37 (1-2) pp. 141-146. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27037208>

González, H. (2016). Caracterización del Saber Pedagógico de los profesores del proyecto Académico de investigación y Extensión de Pedagogía- PSIEP- en la Universidad

- Distrital Francisco José de Caldas. Tesis Doctoral. Universidad de Manizales- CINDE. Manizales. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160630111243/HamletSantiagoGonzalez.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Universidad de Barcelona. Recuperado el 24 de febrero de 2017, de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Martínez-Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá. N° 44. p. 1-33. Recuperado el 2 de diciembre de 2016, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/44_05ens.pdf
- Mejía, M. (2011). Comunicación, educación, tecnología. *Revista miradas*. 9 pp. 64-75. Recuperado el 9 de septiembre de 2015, de revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/download/1347/5191
- Mejía, M. (2015) El Maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y ciudad*. (29) pp. 16-38 Recuperado 15 de noviembre de 2016 Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704951.pdf>
- Miroux, J. (2005). La autobiografía: las escrituras del yo. Nueva Visión, (traducción española de Heber Cardoso), Buenos Aires.
- Molina, I. y Xinifo, S. (2015) Historia de Vida de una maestra Rural Guatemalteca: Otilia Lux de Cotí. En: Soto, D., Cuño, J. López, O. (2015) La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Educadores latinoamericanos. Tomo VII, pp.143-168.
- Parra, R. (1980). Estudios sociales sobre el maestro colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (5), 38. Recuperado el 29 de enero de 2016, de Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_05ens.pdf
- Parra, R. & Castañeda, E. (2014). Tomo 1. La vida de los maestros colombianos:

- Interculturalidad y ciudadanía en la escuela (Vol. I). (C. A. Bello, U. d. Ibagué, & U. E. Colombia, Edits.) Bogotá, D.C., Colombia: Colciencias. Recuperado el 01 de Junio de 2017, de <https://compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/la-vida-de-los-maestros-colombianos-tomo-i.pdf>
- Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Proyecto FAO, UNESCO, UPTC, Unesco, Bogotá. Recuperado el 15 de diciembre de 2016, de red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Pineau, G. (2008-2009). Las Historias de Vida como artes formadoras de la existencia. Universidad de Tours. Recuperado el 15 de enero de 2017, de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/14Pineau.pdf>
- Porlán, R. (1993). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. p.94. Sevilla: Díada.
- Sáenz, J. (2010) El Saber pedagógico en Colombia 1926-1938. Revista Educación y Pedagogía. 4 (8-9) pp. 111-123. Recuperado 16 de diciembre de 2016. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5680>
- Salazar, M. (1978). Elementos pedagógicos para la Educación Primaria en áreas rurales. Revista colombiana de Educación, No. 2 Universidad Pedagógica de Colombia, Bogotá. pp.7-16. Recuperado el 3 de agosto de 2015, de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4959/4046>
- Sanz, F. (2008). La Fotobiografía: Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente. . Bcelona: Kairos.
- Soto, D. (2012). La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tunja: FUDESA. Recuperado el 15 de noviembre de 2016, de <http://www.scielo.org.co/pdf/achsc/v42n1/v42n1a16.pdf>
- Soto, D., Cuño, J., & López, O. (2015). El libro “La Maestra Rural en Iberoamérica”. Educadores Latinoamericanos.

- Suárez, A., & Chica, M. (2010). "El mundo de la vida del investigador colombiano en educación y pedagogía en el contexto universitario de la ciudad de Manizales: una mirada fenomenológica". Recuperado el 20 de noviembre de 2016, de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/8402/9112
- Suárez, D. (2004). Docentes, Narrativa e Investigación Educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Universidad de Buenos Aires-Laboratorio de Políticas Públicas, pp. 1-3. Recuperado el 20 de febrero de 2017, de www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario.../Ponencia%20Daniel%20Suárez.pdf
- Suárez, D. (2011) Docentes, Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. Buenos Aires. Recuperado el 27 de noviembre de 2016, de http://ieseclestone.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_N_7.pdf
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. Recuperado el 15 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100018
- Suárez, D., Liz, A., & Parra, C. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. Recuperado el 8 de abril de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n15/v13n15a08.pdf>
- Trejo, I. & Cordero, I. (2007). Autoentrevistas de Escritores Mexicanos. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México: Educal.
- Triana, A. (Enero-Junio de 2012). FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES 1946-1994. Revista Historia de la Educación, 14(18), 93-118. Obtenido de www.scielo.org.co/pdf/rhel/v14n18/v14n18a06.pdf
- Valbuena, L. (2014). Historia de vida: la maestra Flor de Orozco. En: Revista Historia de la Educación Colombiana, Volumen 17, número 17. pp. 263-280. Recuperado el 15 de octubre de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5053291.pdf>

Vargas, J. (2015) Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Revista Educación y ciudad*. Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (12) pp. 115-138. Recuperado el 29 de octubre de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705024.pdf>

Vega, F. (2015). *A través del tiempo: Historia y trascendencia cultural*. San Luis de Gaceno: Alcaldía de San Luis de Gaceno.

Yarza de los Ríos, V., Ramírez, M., Franco, L. y Vásquez, N. (2015) *Narrativas de la educación especial en Medellín. Una construcción polifónica, 1966-2004*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia, pp. 1-38.

Zuluaga, O. (1999) *Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado el 25 de junio de 2017 disponible: <http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>

Conclusiones

A través de la historia de vida de una maestra es posible conocer elementos del saber pedagógico el cual se constituye en la misma obra educativa. El aporte que da la escritura autobiográfica, como habilidad meta cognitiva y reflexiva posiciona el quehacer de los maestros y maestras rurales de Colombia, a través del ejercicio crítico que hace la participante de este estudio, la profesora Ligia Martínez, constituyendo su obra como construcción y producción intelectual del saber pedagógico en el ámbito rural.

Su historia de vida se plasma a través de la autobiografía y la fotobiografía, dando respuesta evidente a cuestiones históricas, epistémicas, sociológicas, antropológicas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, en fin, este tipo de estudios responde a diferentes cuestionamientos de las ciencias sociales, es decir, son dispositivos metodológicos que permiten la comprensión

desde fundamentos hermenéuticos centrales, permitiendo acercar al lector a una realidad evidente pero poco conocida, especialmente en escenarios académicos de educación superior o en eventos de divulgación científica, lo cual le permitirá hacer una mirada crítica y reflexiva de lo que acontece en la escuela rural colombiana.

Los hallazgos del estudio aportan al sustrato teórico, pues la experiencia pedagógica de la maestra Ligia Martínez en su contexto socioeducativo rural posiciona y legaliza el saber pedagógico desde los procesos de democratización y cambios por los que ha pasado la escuela rural colombiana. Al mismo tiempo, hace visibles los factores análogos de la educación rural latinoamericana que resultan inspiradores para la cualificación pedagógica permanente de tareas y prácticas culturales.

Este estudio tiene un impacto social y pedagógico a nivel nacional y Latinoamericano, puesto que es una investigación con un enfoque no convencional, desde *adentro* y no *sobre*, rescatando la realidad educativa y social de una comunidad y escuela rural, desde el protagonismo de su actor, narrador y autor principal del relato autobiográfico, la maestra Ligia Martínez.

La investigación aporta al sustrato epistémico de las pedagogías del sur, valorando y rescatando el conocimiento propio de una cultura y de quien se ha constituido como una agente social y artesana de la cultura, mediante una radiografía epistémica desde la pedagogía decolonial, potenciando el valor del ser, el saber, las prácticas socioculturales, pedagógicas y curriculares; extraído del análisis integrativo - experiencial que se aplicó para la comprensión de este estudio, siendo un aporte para la escuela rural en Latinoamérica.

Una de las dimensiones abordadas fue la subjetividad la cual acerca a la realidad que se ha elaborado a lo largo de la historia de un contexto socioeducativo, aportando e identificando

elementos significativos de la constitución del saber pedagógico como son la afectividad, la identidad, los valores, las creencias, las emociones y otros aspectos que hacen parte del aparato psicológico del ser, en este caso de una maestra.

La afectividad es un elemento importante y constituyente del desarrollo del saber pedagógico en cuanto a la identidad del maestro, en la relación estudiante – maestro y el desarrollo de la práctica pedagógica, posibilitando vínculos con colegas y con las familias. El afecto en la escuela por su parte, potencializa y genera habilidades para la vida de los estudiantes, como son la convivencia y la ciudadanía en y para la sociedad. Ser maestro va más allá de lograr desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes, es decir, es facilitar una educación integral sentipensante.

Otro elemento del saber pedagógico es la función axiológica que puede llevar a cabo el educador, y es desarrollar habilidades sociales para la vida, la convivencia y la paz en sus estudiantes a través de una educación que se oriente en valores, es importante que éste sea un sujeto reflexivo y agente social de progreso fuera y dentro de la escuela. Esto cobra especial relevancia en los contextos rurales que, al haber sido golpeados especialmente por los efectos devastadores de la violencia, son también considerados los espacios sociales pioneros en la reconstrucción social de un país reconciliado.

El saber pedagógico comprendido desde una dimensión social, permite reconstruir y revisar a fondo los discursos que se han forjado a lo largo de la historia a nivel institucional, recobrando las prácticas y reformas educativas, con el trayecto pedagógico de una maestra que duró en ejercicio por cuatro décadas. A través del relato, la fotografía y la narrativa se pueden identificar características sociales y culturales de la comunidad a la cual se encontraba vinculada la maestra, que permitieron ahondar sobre sucesos históricos que en muchas

ocasiones tienden al olvido y a través de este ejercicio es posible rescatarlos, donde ella se convierte en un gestor social, que llegó a empoderar a los habitantes de su comunidad logrando la superación de dificultades en la calidad de vida.

Un maestro que logra identificarse y logra compenetrarse en su contexto socioeducativo, podrá levantar generaciones diferentes con mejores condiciones de vida, estudios que integran dispositivos biográficos hacen que la pedagogía sea una práctica histórica que medie en la cultura y viabilice un proyecto ético en sus comunidades. El maestro rural como agente social y político puede empoderar comunidades desde la escuela, siendo una característica de su identidad profesional.

Desde la dimensión experiencial es factible que se identifique el contenido semántico del trayecto pedagógico de los maestros, en el cual se evidencia en la construcción identitaria del sujeto y del colectivo, siendo necesario comprender las prácticas pedagógicas desde el saber, ejemplo de ello es una de las experiencias significativas que relata la maestra rural de este estudio quien resalta la importancia de avivar la cultura a través de la danza y el folklore dado que fomenta la identidad territorial. Así mismo otro ejemplo de esto es como la escuela rural incide en la formación de una conciencia ambiental, propiciando en sus estudiantes estrategias para preservar el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de proyectos agrónomos, acercándolos aún más al desarrollo de las ciencias naturales de forma vivencial.

La escuela rural puede llegar a ser una respuesta en el proyecto de vida de los jóvenes campesinos, como fue la experiencia pedagógica que se desarrolló en el caserío de Santa Teresa con la extensión de secundaria con una modalidad media técnica, que orienta a sus estudiantes en actividades agropecuarias, siendo esta una experiencia de la gestión pedagógica de cobertura y extensión educativa de secundaria y media que ayuda a mitigar las problemáticas sociales de

los adolescentes y jóvenes del sector, pues generalmente, los adolescentes del campo son activos y desarrollan actividades que les permiten obtener ingresos económicos y esto incide en la deserción escolar.

Este estudio llama la atención sobre la importancia de vincular el afecto en las actividades escolares como una respuesta estratégica ética a los problemas sociales que surgen en una sociedad que viene cambiando aceleradamente influenciada por los medios de comunicación y otros fenómenos, aunque la relación maestro-estudiante actualmente es distante y fría sobre todo en secundaria. Así mismo, la investigación a través del relato evidencia cómo la familia ha cambiado a lo largo de esas cuatro décadas, siendo los lazos afectivos más tenues por la separación parental con sus hijos bien sea por cuestiones económicas o por falta de compromiso en el asumir dicha tarea, siendo hoy la familia *light*.

La familia es un elemento importante a nivel mundial para la consecución de fines educativos y sociales, gracias a la integración y la interacción de las mismas se identifican otras categorías del saber pedagógico que va más allá de los muros del aula.

El maestro rural en muchas oportunidades tiene que asumir consecuencias al ejercer dicha labor cuando se encuentra en situaciones de difícil acceso, sus lazos afectivos se vuelven tenues o a veces se rompen por la lejanía, sin embargo, al estar en ese contexto socioeducativo surgen nuevos planos relacionales desde la escuela. Cuando se da la oportunidad interpretativa desde una dimensión subjetiva, es posible identificar las creencias del maestro, que están relacionadas con momentos, situaciones y acontecimientos del contexto socioeducativo, claves para el desarrollo de un horizonte institucional y comunitario.

La identidad profesional del maestro rural se va construyendo a lo largo del ciclo vital, en la que

se dirige de acuerdo a las situaciones que influyen en la vida personal, los logros que alcanza un maestro rural en su escuela o vereda, generalmente le permiten fortalecer lazos de trabajo comunitario que hacen que se perciba esa identidad institucional y que desde este estudio autobiográfico hace posible esclarecer en la participante una identidad intelectual, es decir induce a la reflexión de su acción pedagógica y social.

Por otro lado, es evidente que las prácticas culturales vienen cambiando a medida que la sociedad se viene transformando de acuerdo a los hechos sociales de cada época. Los medios masivos de comunicación vienen impactando las vidas de los jóvenes rurales, pues a través de estos han hecho que se caigan brechas con el conocimiento y ya no hay un atraso a los acontecimientos mundiales, sin embargo, ha incidido en las pautas de comportamiento de los adolescentes campesinos quienes se tornan diferentes ante el uso de las tecnologías que pueden llegar a ser un instrumento del colonialismo en la escuela, pero es el profesor quien está llamado a ejercer una función codirectiva pedagógica la cual induzca al dialogo y la reflexión, encausando su uso con responsabilidad, a pensar críticamente y a sacar el mayor provecho de éstas.

Es necesario que los maestros en general reivindiquen el imaginario social del maestro hoy en día, a través de su compromiso y el desarrollo de proyectos investigativos como este, que tienen el fin de divulgarse en escenarios académicos. La escuela y el maestro rural están llamados a ejercer su autonomía y a construir territorio desde las necesidades locales de su comunidad, en el que sus educandos aprendan para la vida y sean felices en el medio que viven, superando dificultades. Aunque las condiciones laborales de los maestros están devaluando la dignidad del profesional forjador de la cultura y productor de saber pedagógico.

El Estado con sus nuevas políticas de calidad educativa, han desenfocado la educación integral,

puesto que ha ponderado con mayor porcentaje la eficacia y la eficiencia de las pruebas estandarizadas en las instituciones educativas, pruebas que son de carácter instrumental y responden a procesos cognitivos más que a las necesidades afectivas y sociales que surgen en el contexto. La identidad del profesorado en Colombia hoy en día ha cambiado como consecuencia de diferentes reformas educativas que se vienen dando continuamente y por la respuesta pasiva que ha tenido FECODE y los sindicatos ante estas. Esto se evidencia en las condiciones laborales de los maestros del Decreto 1278 de 2002, no son fáciles puesto que desde su ingreso vienen teniendo diferentes dificultades, que aún continúan como obstáculo para su permanencia y promoción; siendo las exigencias para ejercer esta profesión cada vez mayor, bien sea por solicitud del MEN o por responder a una sociedad cambiante y que presenta diversos fenómenos como la desintegración social por la evidente problemática de crisis económica del país.

Las políticas educativas actuales continúan respondiendo a parámetros mundiales de tipo capitalista reduciéndola a una educación instruccional, en la que cumpla con estándares mundiales sin importar si hay identidad con su territorio. El profesorado está llamado a transformar estas políticas, desde una posición académica en la que se divulgue en unanimidad su saber pedagógico y se argumente con evidencias que la calidad educativa no puede pasar por encima de las necesidades locales contextuales cuando es más importante enseñar a vivir con sentido que tener un número calificativo en la prueba.

Los maestros y las maestras necesitan participar en las reformas laborales educativas para que no continúen siendo afectados, sino que se les dignifique y posicione de acuerdo a la labor que desempeñan, como se les reconoce en naciones que tienen la mejor calidad educativa. La gestión administrativa pedagógica es posible en una institución educativa gracias a la

concatenación de un colectivo, especialmente el respaldo que hay del colegaje para la consecución de proyectos y metas para su contexto socioeducativo, siendo este la base para generar transformaciones no solo a nivel del saber pedagógico sino también para resaltar la labor docente.

El maestro rural multigrado necesita de una formación pertinente para que logre llevar a cabo estrategias y didácticas que vinculen los temas y sean propias para su contexto, pero la capacitación para los maestros rurales es un aspecto que no es tan factible sobre todo para aquellos que se encuentran en lugares de difícil acceso, ya sea por la dificultad de desplazamiento o por la carencia todavía de recursos básicos como la energía y el internet. Durante el relato la maestra evidencia que algunos espacios de dialogo fueron los microcentros, siendo espacios importantes que hoy en día se deben reclamar, para construir de forma colectiva la actualidad educativa, en la que el profesorado tiene la posibilidad de reflexionar, analizar y concluir frente al desarrollo de estrategias que mejoren la calidad de vida y como consecuencia propicien una educación de calidad.

La ventaja de los maestros rurales que viven en condiciones paupérrimas es ver esas circunstancias como oportunidades en el que a través de su labor se logra empoderar en su comunidad y liderar una pedagogía del contexto. Este estudio promueve el reconocimiento de maestros que parecen estar en el olvido, pero que si se ponderan en la academia permite un mayor conocimiento pedagógico desde el ejercicio en el aula o más bien dentro de su contexto socio-educativo, que va más allá de los linderos de la institución educativa.

Recomendaciones

- Dentro de la estructura que se propuso como formato guía categorial, se puede indicar que es un recurso que delimita los alcances, objetivos y pretensiones investigativas, sin embargo, en las ciencias sociales existe diversidad de posturas para abordar investigaciones como esta, pero dentro de las recomendaciones que promovieron el trayecto de recolección fue el planeado con anterioridad.
- En estudios que se focalizan a trayectos específicos de vida, a través del uso fotográfico aporta elementos que complementan el discurso y amplían la concepción del lector y de los interesados en determinados temas propios de las ciencias humanas y las sociales que se pueden abordar a nivel nacional y Latinoamericano.
- Fortalecer los procesos investigativos biográficos en las facultades de educación de pregrado y postgrado, ya que estos permiten rescatar la voz del maestro permitiendo que se reconozca desde la academia acortando brechas entre los teóricos y la realidad práctica del quehacer pedagógico.
- Dar apertura a un programa de educación superior que oriente a los maestros rurales a nivel latinoamericano sobre la especialidad de ser docente multigrado, para equiparlo de herramientas pedagógicas que fortalezcan su perfil para llegar a ser pertinente a su realidad inmediata.

Sugerencias

- Dentro de la línea investigativa Biográfica – narrativa, es importante desarrollar más estudios que involucren la voz del maestro, para integrar esa información con otros recursos propios de la vida de los maestros y maestras de Colombia o Latinoamérica, como son los cuadernos o registros de planeadores, diarios escolares, objetos personales de uso escolar que se logren fotografiar para evidenciar la historia pedagógica a partir de esos elementos.
- Sería interesante agrupar un conjunto de varias historias de vida escolar de las Instituciones Educativas Públicas rurales y urbanas, a través del relato oral y/o escrito junto a un compendio fotobiográfico que deje entrever la historia de la pedagogía basada desde su realidad.

INTRODUCCIÓN

Cuando se mencionan los problemas sociales, económicos y políticos de un país se atribuyen a diversas causas; pero desde las directrices de Estado un elemento imprescindible para superarlos es la Educación (Ravitch, 2010). Por esta razón, la escuela ha sido una estrategia resolutoria para superar la ignorancia, el analfabetismo, el atraso social que han venido de décadas atrás de los años 80', especialmente en los países latinoamericanos, y que a través de la expansión institucional de forma horizontal ha llegado todos los rincones de la geografía de cada país, principalmente con educación básica primaria, y mediante la presencia de pedagogos en el sector rural y su aporte desde las diferentes áreas, cada uno de ellos hacen una contribución al desarrollo social (Martínez-Boom, 2003).

Así mismo, desde la década de los noventa, en Latinoamérica, también se procuró la extensión vertical, haciendo referencia en términos actuales, a la cobertura en educación preescolar, secundaria, media, superior y formación para adultos aumentando así, la planta docente (Martínez-Boom, 2003) y la necesidad de que los maestros satisficieran su desarrollo humano, lo cual para los maestros rurales no ha sido fácil, por el aislamiento geográfico para acceder a la formación permanente (Bustos, 2007).

En concordancia con lo anterior, se ha observado que falta mayor apoyo por parte del gobierno a los maestros, y sí esto cambiara se podría garantizar una mejor sociedad, dándose una transformación de la política en el sector educativo, por ello, no se debe dejar en el olvido a

quienes ejercen y asumen con dedicación la labor docente desde la experiencia humana real, concreta y cotidiana. Es aquí donde surgen algunos cuestionamientos tales como: ¿cómo ha sido la calidad de vida y desarrollo humano de los maestros rurales de las últimas décadas en Colombia? ¿Cuál ha sido su participación efectiva en los procesos de construcción de las comunidades? ¿De qué manera se ha llevado a cabo su relación con la sociedad, con el Estado y con su propio proceso de personalización?

Expuesto lo anterior, lo que se busca a través de la presente investigación es comprender, a partir de una historia de vida particular, el papel del maestro en la sociedad rural, especialmente, en lo que concierne a su saber pedagógico. El maestro, como agente social, ha estado escribiendo historia en las aulas, en las vidas de sus estudiantes y en su contexto social; tendría mucho que decir acerca de su práctica real no sólo en la actualidad sino durante los años que precedieron el ejercicio del magisterio. Algunas preguntas orientadoras alientan esta reflexión: ¿Cómo ha asumido la pedagogía la construcción de saberes desde las historias concretas de los maestros? ¿Qué papel viene a jugar el saber pedagógico, si por estos días el oficio de ser maestro ha cambiado en sus condiciones de vida y de visibilización socio-cultural? ¿Cómo se han logrado superar dificultades y conflictos propios de la actividad docente en el medio rural?

De esta forma, para el presente estudio es importante reconocer lo que el maestro hace dentro de la escuela, no bajo la limitante de encontrarse en un determinado recinto como ejecutor de instrucciones, sino como agente que comprende desde dentro el dinamismo escolar allende una mirada incipiente y superficial (Porlán, 1993).

Lamentablemente poco o nada se sabe de lo que se hace o de cómo se desarrolla la vida del docente, porque no se escribe con la convencional “autor-idad”, aunque este término no se encuentra definido por Bolívar (2014), lo acuña dentro del artículo “Las Historias de vida del profesorado: voces y contexto” haciendo énfasis a que el maestro a través de los relatos (auto) biográficos y reelaboración biográfica puede hacer desde su episteme una configuración identitaria, que a través de la narrativa logrará posicionarse en un nuevo profesionalismo en el que desde su voz hable de su práctica aportando a su desarrollo profesional y personal vislumbrando una generación de su saber profesional; pues generalmente son otros profesionales quienes realizan estudios de la escuela sin ser ninguno de ellos los primeros protagonistas, ocurre entonces, una objetivación no implícita de las experiencias pedagógicas de personas ajenas a la profesión docente (Bolívar, 2014).

Esta investigación se ha propuesto partir de la historia de vida de una maestra que ha ejercido su labor en un lugar de difícil acceso en un sector rural de Boyacá, para apreciar las formas como ella misma describe su realidad específica, por medio de narraciones biográficas que dan cuenta de experiencias significativas vinculadas a la construcción progresiva de su saber pedagógico.

Se pretende, entonces, al igual que las reflexiones acerca del maestro, “rescatar al sujeto de las prácticas pedagógicas, devolverle la voz, recuperar el piso que le pertenece como trabajador de la cultura, reconocerle un objeto de conocimiento, es el maestro” (Tamayo, 2007, p. 70), como sujeto de conocimiento; es decir, como productor de saber pedagógico fundamentado desde cierta episteme, que es el resultado de una práctica discursiva y social que se construye de forma colectiva, empírica, histórica e ideológica en espacios relacionales del profesorado, en el

que hay un intercambio de apreciaciones sobre sus nociones, conceptos, significados y representaciones en torno a la realidad educativa particular generadora de co-construcciones de impacto a nivel cognitivo y socio-cultural (Soto, Bobadilla, Cárdenas & Dobbs, 2012).

Esta oportunidad de reconocer y comprender el papel del maestro como productor de saber pedagógico en un ámbito rural, lo apoya la dirección y orientación del Programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás, sede Tunja, puesto que las investigadoras son candidatas a magíster con el desarrollo del presente estudio, dado que dicho postgrado, promueve el espíritu de investigación y satisfacción de necesidades educativas en la región y en el país. Por eso, el desarrollo y ejercicio de la triple función en la pedagogía, como lo es lograr integrar docencia-investigación-formación (Porlán, 1993), se fundamentan en la resolución de problemas tangibles en la educación regional y nacional (Tamayo, 2007).

Con base en las anteriores posturas teóricas este trabajo se desarrolla en cinco secciones particulares: Capítulo preparatorio de la investigación, Marco referencial, Metodología de la Investigación, Interpretación de resultados y conclusiones. Es como tal una organización que da cuenta sistemática de cada uno de los procesos que son asumidos en esta labor investigativa.

En el primer capítulo, se realiza el planteamiento del problema y su formulación, es decir, las diferentes situaciones o condiciones problemáticas que se han observado y que pretenden discutirse desde la pregunta principal de la investigación; así mismo, se establecen las razones o principios que fundamentan esta labor en la justificación y se plantean el objetivo general y específicos del trabajo investigativo.

En el segundo capítulo, Marco Referencial, se establece un estado del arte en torno de los diferentes estudios investigativos que han servido de ruta teórica para el posicionamiento de esta tesis. En este acápite, se ilustran los principales argumentos teóricos y metodológicos, así como el impacto que puede tener dentro de este estudio. Dentro del marco teórico se abordan tres campos conceptuales como son: investigación educativa posicionada desde la voz del maestro; la voz de la maestra rural y el contraste de las condiciones de vida en su dignificación; y el saber pedagógico como resultado de la reflexión y el discurso.

En el capítulo tres, se describe la metodología, se determina el enfoque de Investigación narrativo-biográfico, donde los dispositivos de recolección de información fueron: una construcción narrativa autobiográfica y una aplicación de tipo fotobiográfico, como instrumento subsidiario, para fortalecer la descripción del sujeto de estudio, desde su propio universo de significaciones.

Consecuente a éste, en el capítulo cuarto, se presenta el análisis de hallazgos con base en un círculo hermenéutico que integra la voz de la maestra rural, la interpretación de las investigadoras y finalmente el diálogo triangular conversacional de los marcos de referencia preestablecidos, así mismo, se da a conocer la discusión de los elementos hallados entorno a las categorías emergentes del mismo. Por último, se dan a conocer las respectivas conclusiones del trabajo.

CAPÍTULO I: PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN

“La historia de vida, desde el saber pedagógico, crea un espacio de reflexión que se constituye en un elemento para descubrir y Dimensionar la labor profesional de los docentes”.

Autoras.

1.1. Planteamiento del Problema

Actualmente, el imaginario social sobre el rol del maestro de colegio o de la escuela primaria ha sido desdibujado con el tiempo y los cambios propios de la sociedad. Anteriormente, el maestro era visto como una figura de autoridad que merecía respeto, así mismo las generaciones pasadas agradecían de diferentes formas su esfuerzo, a pesar que existían hechos que no debían ser aprobados como “el maltrato en la escuela”.

Los abuelos de este tiempo relatan que es evidente la transformación en el trato, la relación y respeto para con los maestros. Este ha sido el caso de las mismas investigadoras, quienes desde su papel como maestras han observado desde su labor docente y la de sus compañeros, diversos reclamos que vienen de diferentes sectores sociales, en donde se denigra al maestro, siendo en ocasiones una profesión poco valorada y reconocida, evidenciándose la falta de apoyo y respeto hacia la misma.

El desconocimiento y las creencias de supuestos no han permitido visibilizar lo que los maestros han hecho para lograr ser y poder ejercer su labor; muchos de ellos han entregado sus

vidas por completo a su vocación y, en algunos casos, han sacrificado sus propios deseos por entregar lo mejor de sí en el aula, así como en la dinámica institucional; por ello, surge la inquietud de rescatar el valor y la voz que hay detrás de quienes forjan el saber en los niños, niñas y adolescentes.

La docencia se ha convertido en un trabajo difícil de realizar, puesto que ahora es cuestionada su autoridad y existe la necesidad de convencer a los estudiantes de la importancia de estudiar, enfrentándose a problemas fuertes de pobreza y exclusión social, riesgo familiar, heterogeneidad, en cuanto a las características sociales y problemáticas que afrontan conflicto social, deterioro de los lazos sociales, desocupación e incluso observando retroceso en los procesos gubernamentales y en sus capacidades de regulación y articulación simbólica a nivel social (Vezub, 2005).

Contextualizando el problema de esta investigación, es necesario comprender que los factores antes mencionados también influyen en la motivación de los maestros, puesto que están relacionados con la ausencia de calidad del sistema educativo; por esta razón, cobra sentido pensar y atender la dignificación de la profesión del maestro y la búsqueda de mejoramiento continuo de su formación, la recuperación de su prestigio social y la credibilidad por parte de sus estudiantes y la sociedad en general.

Muchos docentes han emigrado, por razones laborales, a sectores rurales de difícil acceso, sacrificando sus relaciones familiares, haciéndolas tenues y distantes. El estar en condiciones de difícil acceso no es sólo cuestión de vías deterioradas o caminos de herradura, sino implica también la dificultad de contar con la satisfacción de algunos servicios públicos básicos, como

son el fluido eléctrico, el agua potable y las comunicaciones, que se caracterizan por ser de pésima calidad y en algunos casos nulas. La estadía implica un estancamiento en el día a día, mientras en otros lugares no tan recónditos evoluciona con la llamada globalización.

Además, el docente rural está limitado a capacitarse por las condiciones anteriormente expuestas, bien sea por la distancia, las vías deterioradas, alto costo de desplazamiento y por el escaso alcance en las comunicaciones, yendo en contravía y en detrimento de sus propios saberes y rutinas profesionales, afirmando de cierta forma lo que refiere Bustos (2007), sobre la capacitación del maestro rural, el cual tiende a no satisfacer algunas necesidades educativas de sus estudiantes, debido a su escasa formación como docente multigrado.

Esto se observa a menudo en el sector rural, ya que la enseñanza llevada a cabo por los docentes de educación básica es multigrado, lo que exige una planeación amplia y dinámica en el aula, convirtiéndose en un taller complejo, debido a que se presentan necesidades disímiles por suplir en un mismo momento, con diferentes edades e intereses, a pesar de pertenecer a un mismo contexto. Por esto se busca rescatar y escuchar los relatos del maestro, que surgen de las experiencias de vida, narrando y comentando que a lo largo de este oficio, existen muchas enseñanzas sobre la práctica y el ejercicio de ser docente, las cuales han adaptado en su quehacer diario de acuerdo a las circunstancias. Así mismo, existen factores que favorecen la labor como: las relaciones con los niños y la misma comunidad, sin embargo, como se mencionó anteriormente la visión de docente hoy en día ha cambiado y ya no es la misma, ni siquiera en el ámbito rural. El profesional en la actividad docente tiene que afrontar condiciones de disfunción familiar, de salud física y mental de estudiantes y compañeros, además de problemas sociales,

económicos, políticos y culturales bastante complejos, que pertenecen al entorno en el que se encuentran, lo que ha conllevado a que adapten el currículo a las condiciones de infraestructura del lugar de trabajo (Vezub, 2005).

En este orden de ideas, para conocer cómo han manejado, interpretado y asumido las dificultades contextuales propias de su oficio, se plantea la problemática a estudiar sobre las historias de vida del docente en el contexto rural, puesto que es un mundo en constante movimiento que busca emerger en lo concerniente a la sobrevivencia a su medio, como lo plantea Darwin en su premisa “sólo sobrevive el que se adapta a las circunstancias del medio” (García, 2000, p. 7).

Entonces se planteó un ejercicio en el que la actividad narrativa fue el vehículo que permitió a los docentes liberarse de “sus prisiones”: la experiencia escolar, los mitos y cuentos de su propia educación y sus biografías (Álvarez, Porta & Sarosa, 2010). Las vivencias de los maestros hacen que con el transcurrir del tiempo y el espacio físico y mental, concuerde lo personal con lo profesional y recíprocamente; es decir que del contenido significativo de sus vivencias surja un cultivo vivencial y transformador que dé respuesta a la realidad que hoy vive el maestro del siglo XXI (Álvarez, Porta & Sarosa, 2010). El objetivo de la narrativa es comprender e identificar el significado y valorar cada experiencia de vida de los docentes en su quehacer, el cual debe ser dignificado y posicionado, no sólo por las investigadoras o la academia, sino por los entes territoriales, el Ministerio de Educación Nacional, y en general, la sociedad.

Muchas veces se cae en falsos paradigmas de generalizar y creer que todos los docentes se encuentran en igualdad de condiciones, pero realmente no es así. Para nadie es un secreto que muchos de los incentivos que el Estado aportaba en el pasado para los docentes de lugares recónditos de difícil acceso, era una forma de compensación al sacrificio de llevar a cabo tan ardua labor, pero con el desconocimiento de estas condiciones, el gobierno de turno demeritó y devaluó su retribución económica, aboliendo lo que por muchos años fue un derecho, dado que existen condiciones ambientales entre otras que influyen en la salud física y mental de los docentes.

Este planteamiento, lleva a pensar que los maestros no están creyendo en la importancia de su trabajo como constructores y transformadores sociales que enriquecen el contexto cultural, por lo tanto, esto repercute en la formación de sus estudiantes y agudiza las problemáticas del sistema educativo, pues si el maestro no está seguro de la importancia de su profesión, no es visible su voz, su postura, y consigo. Es así que el maestro tiene la autoridad para lograr una meta-enseñanza, potenciando su práctica como una pedagogía crítica en conjunto con sus interlocutores y lograr una transformación social a partir de la reflexión de su ejercicio educativo (Giroux, 1997), siendo esta propuesta investigativa, una oportunidad para aportar en el Saber pedagógico rural en contraposición a las ideologías instrumentales, en las que describen a un profesional autómatas que imparte instrucciones, sino como agente de transformación cultural y social.

La investigación se desarrolla en de Santa Teresa, un caserío de San Luis de Gaceno, municipio ubicado al sur del departamento de Boyacá, limítrofe con otros departamentos como

Casanare, Meta y Cundinamarca. Para llegar se desvía hacía al norte un kilómetro antes para tomar la vía alterna al Llano, hacía los municipios de Páez y Campohermoso el Departamento de Boyacá. En promedio son 14 kilómetros que pertenecen a una vía secundaria, la cual ha sufrido varios derrumbes debido al río Upía, que constantemente en épocas de lluvia se ha llevado la vía en la zona de la quebrada llamada El Chuy; en promedio en un vehículo 4x4 toma una hora de desplazamiento para llegar al caserío. Allí las condiciones de vida y servicios públicos son precarias, sin embargo, la comunidad pese a estas dificultades, cuenta con potabilización del agua desde hace 5 años, suministro de energía y señal de telefonía celular es deficiente, a raíz de estas características muchas veces se ve afectada el desarrollo de la profesión docente en este lugar.

1.2. Formulación del Problema

- ¿Cuál es el significado de las dimensiones que constituyen el saber pedagógico como construcción social a partir de la trayectoria biográfica, cultural y educativa de una maestra rural de San Luis de Gaceno, Boyacá (Colombia)?

1.3. Preguntas de Sistematización

Las preguntas que orientaron la evolución teórica y metodológica para el desarrollo investigativo de esta propuesta, se basaron en las dudas que surgen al recobrar el de la práctica pedagógica y social de la maestra rural desde su contexto socio-educativo.

- ¿Cuáles son las características del desarrollo humano y profesional del maestro rural a partir del contexto y condiciones del caso estudiado?

- ¿Cómo se desarrolla el marco de relaciones de la educación rural con la sociedad, el Estado y el propio proceso de personalización?
- ¿Cómo se constituye la construcción de saberes pedagógicos, es de la historia concreta de los maestros rurales?

1.4. Justificación

Este estudio tiene como finalidad comprender el significado de las dimensiones de una trayectoria biográfica, la cual permite vislumbrar el aporte al ámbito pedagógico desde la visión de una maestra rural, que estuvo en ejercicio durante cuarenta años y da a conocer su saber a través de momentos acerca de la enseñanza-aprendizaje, entre algunos limitantes dentro de su contexto socio-educativo particular durante su trayecto de vida y experiencia escolar (Suárez, 2011).

Esto da cabida a la discusión pedagógica en la cual se rescata la dignificación profesional del maestro rural, siendo una labor que contribuye al impacto social; por ello, con el producto narrativo y fotobiográfico que se ha logrado extraer de la investigación, se pretende ahondar y conocer una escuela rural particular, perteneciente a San Luis de Gaceno, en el que la maestra como sujeto-mujer de estudio, aportó a varias generaciones durante cuatro décadas, y que a lo largo de su trayectoria observó desde el aula y fuera de ella, a niños y niñas que fueron partícipes de diferentes momentos de la historia, de la cual muchos no pretenden evocar por la violencia entre familias, el conflicto armado y estado de guerra en el que ha vivido Colombia en estos

cincuenta años, y cuya realidad es evidente en lugares apartados y de difícil acceso como lo es Santa Teresa.

Rescatar la historia y el ejercicio educativo de una maestra rural en condiciones de difícil acceso, es conocer y posicionar lo que muchos profesores de Colombia han forjado a través de su dedicación profesional. Por eso, esta investigación tiene un alto impacto a nivel pedagógico, ya que las experiencias significativas que se han extraído de los relatos y narrativas de esta docente, contribuirán en este ámbito, considerando de suma importancia la historia de vida de esta educadora de escuela básica, dado que sus creencias fundamentan su identidad individual, autopercepción, y autorreflexión que encamina a mejorar las prácticas de enseñanza en el aula y promueven el desarrollo de superación, de cambio en la investigación y en el ejercicio profesional (Álvarez et al. 2010).

Además, a través de estas vivencias, se puede identificar cómo han afrontado dificultades y retos que son poco enunciados en la académica, siendo esta la oportunidad para visibilizar las situaciones a las que muchos maestros rurales se han enfrentado bajo situaciones semejantes, puesto que no es una labor fácil, requiere de esfuerzo, compromiso y donde su objetivo primordial es contribuir y dignificar a sus estudiantes con mejores condiciones de vida.

Es necesario cualificar la labor de maestro desde sus prácticas pedagógicas en el aula, y el reconocimiento de éstas por parte de pares, quienes también a su vez construyen sociedad, pero, en muchas ocasiones se desconoce o demerita el trabajo del otro; sin embargo, la investigación

educativa siempre ha tenido un componente transformador y motivante debido a que exige cambios y da ideas para ser creativos a partir de las experiencias de los otros.

En cuanto al ámbito científico, esta investigación permitirá dar significado al valor que tienen las ciencias sociales, en cuanto a la capacidad reflexiva y hermenéutica de los contenidos y estructura de los relatos y diálogos que se aborden con la maestra e investigadoras, las cuales también se han desenvuelto en el sector rural.

Por otra parte, esta investigación demarca el interés por el uso de técnicas de tipo cualitativo que profundiza a través del método biográfico-narrativo, dándole una mirada no sólo desde la pedagogía, sino desde el contenido que hay en ella, siendo objeto de estudio desde otras ramas de las ciencias sociales como: la sociología, la antropología, la psicología, la historia, el derecho, entre otras.

A nivel social se pretende rescatar la historia de un contexto, específicamente, a comprender el contexto socio-educativo del caserío de Santa Teresa, puesto que existen diferentes relaciones que, en la medida del desarrollo de la tesis, se darán a conocer de forma amplia y en los cuales se comprenderá la función del maestro como agente social. Así mismo a través de las reflexiones triangulares de la sujeto-mujer de este estudio, investigadoras y expertos en el tema que se citan, dan a conocer las condiciones de vida de un maestro rural, las cuales son diferentes a quienes lo hacen en contextos urbanos y próximos a ciudades, partiendo desde las vías de acceso, e incluyendo los acontecimientos que se suscitan en aquellos territorios lejanos o apartados por la

geografía, olvidados en ocasiones por los entes gubernamentales, sometidos al abandono y al régimen del terror de la guerra política y social interna de grupos al margen de la ley.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general.

- Comprender el significado de las dimensiones que constituyen el saber pedagógico como construcción social a partir de la trayectoria biográfica, cultural y educativa de una maestra rural de San Luis de Gaceno, Boyacá (Colombia).

1.5.2. Objetivos específicos.

- Identificar los elementos sociales, pedagógicos y personales constitutivos de la historia de vida de una maestra rural, desde los cuales se ha desarrollado su quehacer pedagógico.

- Analizar las contribuciones subjetivas, sociales y culturales en la constitución del saber pedagógico rural, a partir de un estudio biográfico integrativo-experiencial.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

El estatuto de las teorías fundamenta el proceso de complejización epistemológica, para comprender la historia de vida, como un relato emancipador y productor de nuevo conocimiento.

Autoras.

2.1. Estado del Arte

Es importante precisar que, a la fecha, hablar del reconocimiento de la profesión docente y su importancia en la construcción social y cultural ha sido tenue; pues existe un pequeño número de estudios que han abordado la historia de vida de los docentes de la escuela rural. Este ejercicio de indagación enmarca el estado de la cuestión, en el que se encuentra la investigación, para

conocer qué se ha dicho y quiénes lo han dicho, así como las alternativas que se han planteado en torno de la transformación de la visión de la profesión del maestro. En consecuencia, esta mirada posibilita, desde su propia perspectiva y desde las mismas características particulares, una reflexión sobre el devenir de la educación en la ruralidad, en cuya labor docente se establecen marcos de referencia de sentido para construir sociedad y cultura, en el día a día.

Por esta razón, es relevante dar a conocer las historias de vida de maestros que a través de su trayectoria han aportado experiencias significativas en el desempeño de su labor, buscando y rescatando sus valiosos aportes y estrategias que orientan al mejoramiento del quehacer y, por consiguiente, la imagen de quien enseña. A continuación, se señalan los estudios de mayor relevancia en relación al tema de la investigación, metodología empleada y conclusiones; pesquisas que permiten reflexionar sobre puntos de encuentro, divergencias y vacíos que a través de la presente investigación pueda suplir y dar respuesta a la comunidad científica.

A continuación se da a conocer los estudios que se tuvieron en cuenta en el estado del arte, de acuerdo a la temática abordada, desde las categorías de análisis preliminar de la investigación, inicialmente con estudios con la misma orientación metodológica, en la que se podría profundizar, fundamentar y sustentar, inicialmente se enunciarán estudios realizados en Iberoamérica y Colombia.

Estudios europeos como el de Rivas & Herrera (2010), coordinadores de la revista *“Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad”* del Grupo de Investigación “Hum 619”: Profesorado, cultura e institución educativa del departamento de

Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, España, quienes desde la formación de educadores, especialmente doctores de dicha universidad, enfocan al grupo de investigación por la rama narrativa como método de investigación educativa, en el cual destacan la identidad profesional de los maestros desde la perspectiva biográfica, reuniendo la diversidad y heterogeneidad de historias, puesto que esta revista compila el trabajo de un colectivo, que perfila diferentes poblaciones poco usuales; en concordancia con la escogencia y decisión de las investigadoras en la elección de la participante sujeto-mujer de este estudio, cuya finalidad es rescatar y visibilizar el saber pedagógico que aporta el trayecto educativo de una historia de vida de una maestra rural en la divulgación científica.

Este compendio permite a la investigación en desarrollo constituir diferentes espacios de reflexión teórica, epistemológica y conceptual, sobre las formas de generar investigaciones biográficas. La diversidad encontrada permite, asimismo, comprender enfoques, instrumentos y conclusiones sobre este tipo de trabajos, cuyo objetivo primordial implica la reconstrucción de las voces olvidadas de los docentes.

Así mismo Bolívar (2014), aporta en el artículo titulado: *“Historias de Vida del profesorado. Voces y contextos”* publicado en la revista Mexicana de Investigación Educativa observa la relación entre los relatos de vida, las voces y la representación del profesorado, para convertirlas en “historias de vida”, para ser debidamente contextualizadas.

La relación entre voces, vidas y contextos se dimensiona desde la investigación interpretativa en la que el autor, es decir Antonio Bolívar (2014) considera que los relatos de vida (*life-stories*)

se transforman en historias de vida (*life-histories*), siendo las narrativas que los maestros hacen como relatos de acción, las cuales constituyen genealogías de contexto, empleando la triangulación de las diferentes voces de maestros y de los investigadores, quienes desde su labor hermenéutica darán a conocer lo que otros dicen y cómo ellos los logran comprender; siendo la metodología mencionada como una forma apropiada para usar en este estudio, la cual visibiliza la voz de los diferentes actores implicados del presente estudio, como lo fue la maestra sujeto-mujer Ligia Martínez de Acevedo, los académicos y expertos de los ejes temáticos del saber pedagógico y el grupo investigativo del seminario de tutoría de Tesis del Grupo de investigación del profesor Andrés Argüello de la Universidad Santo Tomás de la ciudad de Tunja.

El artículo de Bolívar (2014) enfatiza sobre la importancia de transformar los *life-stories* en *life-histories*, es decir los relatos de vida se convierten en historias de vida, lo que dio lugar a plantear los dispositivos de recolección de la información, como son la autobiografía y se complementó más adelante con la foto-biografía. En otras palabras, los documentos recogidos de los instrumentos o técnicas de investigación pueden ser transfigurados, dentro de esta labor investigativa, mediante nuevas preguntas que permitan ampliar los contextos narrativos.

Este artículo inspiro y oriento a implementar el uso de la autobiografía como recurso que rescata relatos de vida que giran alrededor de los trayectos que constituyen e integran las vivencias desde diferentes esferas de desempeño, el cual se basó en un modelo de auto-entrevista, en este caso, la maestra rural Ligia Martínez escribió sus relatos bajo una guía, que le permitió elaborar el texto en contexto, el cual responde a las categorías anticipatorias de investigación y evidencia el aprendizaje biográfico narrativo de la participante. Por último, como

contexto actual transformado, el artículo permite identificar la importancia de analizar el papel de las historias de vida en tiempos de cambio educativo y de reestructuración; siendo un aspecto clave a la hora de tener en cuenta en el desarrollo de los hallazgos, discusión y conclusiones, puesto que es evidente esa realidad de cambio en la escuela rural.

En el texto escrito por Gutiérrez & Losada (2011), titulado: “*Amaia: El comienzo de una historia de vida docente*” surge de un Proyecto de la Universidad del País Vasco, España denominado *La construcción de identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y primeros años de trabajo*. En el cual surge del acercamiento de los profesores universitarios a sus egresadas del Programa de Educación infantil, de las cuales tres de cinco son conocidas por los investigadores del estudio por su relación antecedente, docente-estudiante, quienes participan a las directrices instrumentales de la investigación al desarrollar auto-relatos de su experiencial laboral, de los cuales, seleccionan intencionalmente los autores, el relato de la maestra Amaia, puesto que es pertinente para los objetivos de su pesquisa. Situación investigativa que consolida la decisión de abordar intencionalmente la autobiografía de la maestra Ligia Martínez, quien responde al interés de esta investigación, en comprender el significado que aporta su historia de vida y experiencia colectiva e individual sobre los elementos que se encuentran de su saber pedagógico.

Cabe agregar que, los argumentos de Gutiérrez & Losada (2010) sobre el estudio de una historia de vida amplía el espectro que un relato de por sí solo no da. Además, otra de las consideraciones pertinentes para tener en cuenta a la maestra Ligia Martínez, es lo que argumentan estos docentes investigativos, afirmando que, los maestros veteranos aportan con

una experticia “consumada” dando a conocer los cambios que han tenido sus vidas. Así mismo, conviene subrayar que el proyecto de Amaia, permitió hacer una reflexión interesante sobre la importancia de tener en cuenta las prácticas iniciales de la maestra sujeto-mujer de estudio; como categorías anticipatorias en la guía de auto-entrevista, citada como eje 1 y 2 de antecedentes personales, familiares y desenvolvimiento de maestra rural, guía que se describe en el anexo A.

Finalmente, se contrasta las diferencias que existen entre las vidas de Amaia y Ligia Martínez, en su destino inicial de llegar a convertirse en maestras, pues la española quien inicia su vida laboral como profesora en el 2009, luego de haber estudiado un programa de estudios de comercio, viajado a un país de diferente habla, quien laboró allí como docente empírica de su lengua natal, le llama la atención la enseñanza y es así que decide enfocarse a estudiar Educación infantil en su país de origen, mostrando de cierta forma ciertas comodidades o recursos para hacerlo; condiciones diferentes a la maestra Ligia, quién tuvo esa única opción por las circunstancias económicas familiares, situaciones propias de la época y el lugar de donde procede, iniciando su labor educativa en el 1975. Así mismo son tiempos diferentes de ingreso laboral, en las que, en Colombia, para aquel tiempo era más fácil ubicarse en lugar rural, en el que la estabilidad y permanencia era una decisión más centrada en el docente que en los entes; en cambio Amaia, para lograr esa estabilidad en estos momentos en España, se requiere de un esfuerzo adicional intelectual, el cual lo ha ganado por esfuerzo al tener resultados favorables en concursos.

Por otra parte, la tesis doctoral de Analía Leite y Ángel Pérez de Málaga (2011), titulada: *“Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades:*

vida personal, trabajo y desarrollo profesional” en España, aborda dos historias de vida de una maestra y un maestro con 40 y 50 años de servicio; por medio del relato, se describen las experiencias pedagógicas, desde el inicio de su labor docente hasta la culminación. Esta investigación hace un rastreo desde la vida personal, los lugares de trabajo y sus experiencias significativas en el desempeño de su labor.

Es un trabajo que implica la constitución de un modelo sobre la forma de investigar en los aspectos narrativos de la historia de vida, siendo un aporte para este documento investigativo, porque permite una comprensión epistemológica, ética, metodológica en la que se establece sendas afines de reflexión e indagación y se ejercita la hermenéutica de las experiencias significativas del docente, como generador de espacios escolares, sociales y políticos en la escuela de España.

Así mismo, está investigadora considera que en el trayecto de la pesquisa observa su vinculación más profunda de lo que creía y permite atender esta necesidad como algo que se requiere para construir una discusión enriquecedora dado que los *“discursos se desarrollan con otros y a partir de los otros”* y *“la necesidad de visibilizar de itinerarios docentes como forma de hacer pública una identidad profesional que genera saber pedagógico”* (Leite & Pérez 2010, pp. 4-9), en la que estos maestros, logran fluir y emerger su identidad, en respuesta al tema y objeto de estudio y por consiguiente, posibilita a las investigadoras de este estudio, vincular su voz en concordancia al aporte de los elementos encontrados y de su conversación en la discusión del saber pedagógico en el último capítulo de esta tesis. Puesto que ambas investigadoras han

tenido experiencia en escuelas públicas y Libia, en especial, ha sido maestra rural desde sus inicios en el magisterio.

En el libro *“La Maestra Rural en Iberoamérica”*, publicada en el año 2015 es una recopilación de historias de vida que hacen los investigadores Diana Elvira Soto Arango de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Justo Cuño Bonito de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla de España y Oscar Hugo López, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, este trabajo destaca varios aspectos significativos en la labor de las maestras en el sector rural, la primera parte de este libro aborda la reforma y la legislación, culminando en una segunda parte con las historias de vida de las mismas.

Se analizan los cambios de paradigmas del sistema educativo español como resultado del posicionamiento político de ideologías que acabaran enfrentándose en una cruenta guerra civil. El profesor guatemalteco analiza la labor de los maestros de su país entre 1951 y 1996, contraponiendo el desarrollo de su profesión durante el gobierno de Jacobo Arbenz y de la guerra civil entre 1960 y 1966. Diana Soto, reflexiona sobre la correspondencia entre el marco ideológico-legislativo de las reformas adoptadas en Colombia entre 1952 y 1994 y las prácticas efectivas desarrolladas por unos maestros rurales sometidos a relaciones de coerción y obediencia, aunque con importantes dosis de libertad para interpretar su labor educativa.

Este compilado es significativo para nuestra investigación en el sentido de que hace un homenaje a todas aquellas maestras y maestros que durante los últimos años, en los parajes más remotos de Hispanoamérica han mantenido un contundente compromiso con la escuela pública

en especial en el sector rural, defendiendo la educación como un derecho natural de todo ser humano y abogando, en la más completa soledad y desde el abandono de los sistemas estatales, por la educación pública como el instrumento más decisivo para el progreso de las sociedades, resaltando la labor de las mujeres que llegaron a defender incluso con sus vidas, mostrando resistencia en el sentido de su ejercicio, al laborar como mujer en la mitad del siglo pasado, puesto que la tendencia en esa época, el rol educativo era asignado al género masculino, un modelo educativo que privilegiaba modelos culturales que subordinaban al género femenino.

Los antecedentes expuestos anteriormente presentan enfoques desde la labor del docente, desde diferentes perspectivas, algunos presentan un mayor aporte a la presente propuesta desde el enfoque basado en biografías y narrativas, pero no se aborda en profundidad el saber pedagógico y social que se busca resaltar en esta investigación desde el rol docente rural, lo cual permite que este trabajo realice un aporte de gran valor en el ámbito educativo.

En el contexto suramericano Suárez (2011), en su artículo titulado: *“Docentes, Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela”* escrito que surge de las reflexiones que hace en el Laboratorio de Políticas Públicas del Programa “Memoria docente y documentación pedagógica” y del proyecto de Investigación “El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes” de la Universidad de Buenos Aires, Argentina; priorizando la narrativa de prácticas educativas entendida como una postura investigativa que supone resignificar el sentido que los docentes producen y divulgan cuando ellos escriben, leen, reflexionan, sobre sus experiencias docentes,

puesto que son actores educativos que hacen contribuciones críticas de lo que acontece de su realidad escolar, aun cuando muchos de ellos no han sido animados u orientados para expresar sobre su experiencia como producción intelectual individual o colectiva, siendo esta última más compleja, pese a la necesidad que requiere de procesos dialógicos y relacionales del colegaje.

Aunque el fin del presente estudio, no es la construcción de relatos polifónicos, sí rescata el valor de hacer de una maestra veterana con su autobiografía escrita una productora intelectual, en la que se potencia sus saberes, basados de su experiencia pedagógica; sin dejar de lado, aquello que puede narrar sobre su relación con el colegaje, siendo este un aspecto de indagación considerado en los ejes temáticos propuestos como categorías anticipatorias de la Guía tipo auto-entrevista del Anexo A.

El método de trabajo de esta investigación consiste en la generación de nuevas posibilidades narrativas, mediante la construcción de historias sobre diversos procesos escolares. Según el autor, esta indagación permite la oportunidad de comprender el mundo escolar de formas más democráticas y participativas, de modo que se puedan lograr profundos cambios a partir de las intersubjetividades de los docentes.

Este proceso investigativo también tiene un gran impacto para esta propuesta, por la reconstrucción de historias que amplían el cúmulo de saberes pedagógicos. Es un espacio para interpretar la escuela, desde las voces propias de uno de los actores primordiales en el contexto escolar: El docente, aportando elementos teóricos y metodológicos de importante alcance, pues

prevé una serie de requisitos para la elaboración de instrumentos y de posturas que fundamentan este tipo de investigación.

En Colombia, Suárez Salazar & Chica Lasso (2010), dan a conocer en su artículo el estudio que complementa el proyecto Regiones Investigativas en Educación y *Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa para el período 2000-2010 del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del convenio CINDE - Universidad de Manizales*.

El objetivo del documento consistió en comprender el sentido que dan los investigadores colombianos en educación y pedagogía, en el contexto universitario de Manizales, a su quehacer investigativo. Se utilizó un método de investigación cualitativo de tipo fenomenológico, con un enfoque hermenéutico. Se entrevistaron cuatro investigadores pertenecientes a cuatro universidades de la ciudad, cuyos encuentros fueron grabados y transcritos.

Los datos se analizaron usando dos métodos: el análisis temático del fenomenólogo Max Van Manen y el círculo hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. La conclusión es que la experiencia central de ser investigador en estas áreas es la dignificación, la cual se configura desde tres temas: una relación consigo mismo, unas trayectorias y unos modos de sentido.

Esta labor investigativa sirvió de referencia inicial para este trabajo de investigación puesto que incitó a las autoras, a reflexionar sobre la urgente necesidad de rescatar y dignificar la labor de los maestros de básica y media y especialmente a quienes se encuentran en el medio rural, quienes desde su experiencia cotidiana construyen saberes con los diferentes actores de la

escuela, además orientan su ser y hacer en función de su labor; así mismo el tipo de diseño metodológico que usa es interpretativo y permite hacer una comprensión desde la entrevista que prioriza en dilucidar el fenómeno estudiado. De la misma manera, sirve a este estudio pues permite connotar los sentidos y la dignificación que merecen las labores de los docentes sean del nivel básico o de la educación superior.

Por otro lado, Molano & Baquero (2009), presentan un artículo titulado: *“Dirigir y tutorar proyectos de investigación narrativa: experiencias, reflexiones y preguntas”*, allí reflexionan sobre la experiencia pedagógica y de investigación, resultado del acompañamiento en los procesos de formación investigativa a los cursantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. El texto se ocupa, de las reflexiones teóricas sobre la investigación biográfica en la perspectiva de los aportes que Clandinin y Rosiek, hacen sobre narrativas, para reflexionar las tensiones entre concepciones teóricas que sustentan lo narrativo y el manejo de los datos que la investigación supone; argumentos que potencia este tipo de investigación, en las Ciencias Sociales y específicamente, en el campo de la Educación, cuando se da la oportunidad de escuchar la voz de los investigados y los investigadores, perfilando la dimensión personal que cada uno tiene y cómo cada cual desde su experiencia aporta significativamente a la pedagogía.

Así mismo, los planteamientos que dan de la narrativa en este artículo, lo hacen desde dimensiones que facilitan la ilación de cómo se usó la narrativa biográfica en el estudio: La maestra rural y su Saber pedagógico. Visto como *fenómeno*, dado que el recurso preponderante es el aporte escritural que hace la maestra sujeto-mujer con su autobiografía. La narrativa dimensionada como *investigación*, desde el método, puesto que está contemplada así, es decir la

narrativa como método que encaminó el desarrollo de la guía precedente de auto-entrevista para que diese respuesta a la pregunta orientadora y desde el ejercicio narrativo de la sujeto-mujer en su recordar, construir y re-estructurar su texto biográfico, finalmente la narrativa como *dispositivo*, el cual deja observar el ejercicio de la práctica educativa y su identidad docente. Entonces, la “narrativa” en educación, no sólo se usa cómo objeto de investigación, sino también como dispositivo de formación pedagógica que difiere de otras perspectivas metodológicas puesto que recupera las voces silenciadas de los actores educativos.

Además, el artículo en mención, posibilita desde la ontología de Dewey referida por los autores como un intercambio de relaciones que se gestan en el contexto en el que se desarrolla cada uno de los seres humanos, comprendiendo su individualidad, socialidad y experiencia; las que son el resultado de reflexiones que se han dado de acciones y transformaciones en sus trayectos de vida; las cuales son identificadas en el análisis de hallazgos y la discusión de esta investigación y son específicas dentro de unas categorías emergentes clasificadas dentro del modelo integrativo-experiencial, haciendo alusión a estas dimensiones.

Por otra parte, el artículo de Molano & Baquero (2009) a través de la propuesta metodológica, que estos autores, tutores de seminario de narrativa de la maestría de La Salle, consideran que la narrativa en sí es un recurso de las ciencias sociales que complejiza la realidad, puesto que es una herramienta que rompe paradigmas tradicionales de uso metodológico, en el cual ellos creen que cada estudio que se plantea tiene objetivos claros de valorar la experiencias de vida, en la cual muchas veces este tipo de estudios, requieren una libertad de análisis que sólo se dará en el momento intencional de lectura, comprensión y en el ejercicio hermenéutico que éste requiera.

Además, se considera que este tipo de recurso, bien sea como método o dispositivo, cuando se investiga manifiesta el *ser* y el *estar* en el mundo, en el que cuando se comparte lo narrado, se observa en sí una historia colectiva, que, para el caso de los educadores, muy seguramente dan respuesta a comportamientos propios de algo que hacen, y que sólo se da en el momento y espacio en que ellos hacen su quehacer, denominado *saber pedagógico* y en el cual se puede evidenciar el maestro como sujeto dinámico constructor de cultura, siendo un fuerte argumento para esta investigación puesto que el interés es lograr comprender qué elementos del saber pedagógico emergen de la Historia de vida de una maestra rural que impacta a su contexto socio-educativo y cultural.

Otra categoría de análisis que se contempló para el estado del debate de esta investigación fue la de tener en cuenta el contexto socio-histórico y educativo de la Escuela rural en el siglo XX, por ello se tiene en cuenta estudios específicos en Colombia, que permiten vislumbrar de forma amplia el desarrollo de cómo ha sido su evolución y actuación durante los últimos 60 años paralela a los hechos que afrontó Colombia con la violencia generalizada en su territorio.

La tesis doctoral de Martínez-Boom (2003), titulada “*La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas*” publicada en Bogotá en la Universidad Pedagógica Nacional, presenta los modos como se configuran y regulan los sistemas educativos contemporáneos en América Latina. Haciendo un recorrido histórico como fue adaptado el Modelo Educativo Latinoamericano, el cual surge como una respuesta a la crisis social, económica y política de los Estados denominados tercer mundistas en la década de los 80’, y que

para la fecha continúa siendo el continente con mayor desigualdad a nivel mundial de acuerdo a los informes de la UNICEF.

Entonces, Martínez-Boom en su estudio detalla cómo los años 80' fue la época pérdida en la que afloró la crisis acumulada de los años antecesores de los 50' en adelante, ante el crecimiento excesivo del Estado agotando el desarrollo social y económico de sus pobladores; es así que la Escuela debía ser la solución expansiva geográfica, que podría erradicar y mitigar la ignorancia y el atraso social a todos los rincones de sus territorios, universalizando la educación primaria, aumentando la planta docente.

Sin embargo, Martínez-Boom (2003) afirma que, aunque aumentó la cobertura escolar de forma horizontal y vertical (escuela expansiva), los resultados no son proporcionales con la alta inversión que el Estado hizo para ello, que se sustenta en la crisis del sistema de enseñanza; por ello para la década de los 90' surge la necesidad de hacer un replanteamiento que se promulgó como una Declaración mundial de Educación para todos y las necesidades Básicas de aprendizaje, que hoy en día se sigue abordando como un Programa del MEN con el PTA "*Programas Todos a Aprender*" y con los derechos básicos de aprendizaje en la malla curricular que responda a una educación por competencias en la cual según su funcionamiento debe tener un proceso sistemático y de evaluación constante, lo que hoy se viene adelantando con las evaluaciones externas de Estado SABER en los grados de 3º, 5º, 7º, 9º y 11º.

Este estudio genera una reflexión dentro de la investigación en desarrollo, pues permite visionar las diferentes formas en que las políticas inciden en el tratamiento que se da a los

sistemas educativos en América Latina, en ese sentido, es importante tener en cuenta, bajo qué modelo educativo se desarrolló el ejercicio docente la maestra Ligia Martínez en los años 80 hasta su fecha de retiro, es así que, Martínez-Boom (2003), aporta información sobre la comprensión de las reformas educativas que se constituyeron como una necesidad de responder a las necesidades económicas planteadas por el Banco Mundial y la CEPAL en los años 80' y 90', dado que la inversión educativa está implicada en responder a lo que el modelo económico pide, que es una formación para el trabajo competitivo y cómo deben los países de tercer mundo, contestar a esas demandas con una educación instruccional, logrando promocionar el desarrollo tecnológico y la mano de obra calificada que respondan al mercado mundial. Es por ello que, dentro de la Guía de auto-entrevista, se planteó una categoría anticipatoria denominada La Maestra y el Sistema Educativo.

Otro artículo que se contempló en la revisión documental con relación al Sistema educativo en la educación rural, es la síntesis del estudio que realizó Javier Corvalán en el 2006, titulado *Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países*, entre los cuales se halla Colombia, siendo un estudio desarrollado por la FAO y la UNESCO, cuya finalidad es acercarse a la problemática de la educación rural latinoamericana, identificando los cambios socio-económicos, políticos y educativos en cada país, siendo el común denominador de los países de estudio, el incremento poblacional en las urbes a partir de la mitad del siglo pasado, como resultado de la implementación de reformas agrarias.

Por otra parte, dentro del artículo se mencionan aspectos relevantes como cultura rural y la inequidad del sector con relación a la educación urbana, pese a la falta de pertinencia de los sistemas educativos a lo largo de las últimas décadas, relacionado con la calidad de vida de sus habitantes y los cuales no han tenido las mismas oportunidades de acuerdo a los resultados comparativos que han emergido de diferentes variables entrelazadas con la calidad educativa.

En la síntesis del informe del Estudio realizado en Colombia, se identifica la migración a sectores urbanos de la población juvenil por la escasa oferta educativa en la educación secundaria, el aumento de la pobreza al 83% a finales de siglo XX en el sector rural, una destinación presupuestal 35% y 65% para educación rural y urbana respectivamente, un ligero incremento de alfabetización, y el fortalecimiento del programa Escuela Nueva en los años noventa.

Siendo un artículo, que permite dimensionar variables demográficas que inducen preguntas para el desarrollo de la investigación con relación a la calidad de vida de los campesinos ubicados en el sector rural de Santa Teresa, el desenvolvimiento de políticas educativas para la ejecución de la educación rural, especialmente en la implementación de Escuela Nueva en primaria, qué se hizo para promover la educación secundaria y cómo se afrontó la situación migratoria de la población juvenil.

Otro aspecto que amplía la categoría del Sistema Educativo en Colombia, fue la temática que se abordó en el artículo de Alba Nidia Triana Ramírez, titulado Formación de Maestros rurales colombianos 1946-1994, en el cual la doctora hace una reflexión evolutiva de las políticas

educativas en la profesionalización y formación docente dentro de un periodo casi de cincuenta años, los cuales paralelamente se desenvuelven en la Historia política y social de décadas álgidas del fenómeno de violencia nacional que afrontó el país, especialmente en el sector rural.

La investigadora Alba Triana, describe y analiza cuatro momentos de la promoción y capacitación docente, las cuales estuvieron sujetas a procesos de modernización y estructuración de políticas y reformas educativas nacionales influenciadas por organismos internacionales en el perfeccionamiento y capacitación docente con el fin de extender el sistema educativo, implementando nuevos y diferentes modelos educativos.

Es por ello que, en el periodo de tiempo que toma en cuenta Triana (2012) de 1946 a 1994, se evidencian diferentes reformas, especialmente en la formación normalista y la reorganización de escalafón magisterial en primaria; cambios que se venían dando por diversidad de intereses de Estado, es decir por las directrices del jefe estatal de turno, ya fuese de tipo moral, salubre, o de progreso social y económico, como se evidenció en el cambio del plan de estudios normalista en los años 1929, 1932, 1935, 1945, 1951, la desaparición de las Escuelas normales rurales, el fomento de una educación diferenciada de géneros, etc.

La implementación de los lineamientos de formación primaria en Colombia de la mitad del siglo pasado, se dispuso en el decreto 1710 de 1963, la cual fue apoyada por el en el decreto 1955 de 1963, cuyo fin, definió funciones y la formación normalista, siendo una reforma significativa, transformadora y moderna, que pretendió extender su accionar socio-cultural,

separar funciones administrativas y pedagógicas, promocionó la formación, capacitación y el mejoramiento educativo docente.

Pero, años más tarde en 1974, con el decreto 080, se incluye una formación pedagógica en el currículo en la educación media, uso de tecnología educativa y ejecución del diseño instruccional, fortaleciendo el enfoque instrumental, en el cual se establece un currículo mínimo para todos en la secundaria y sólo se especializa en la media, otorgando en aquella época el título de bachiller pedagógico, perdiendo su identidad el título de maestro que anteriormente se confería, y así fue perdiendo el valor los años siguientes con reformas, como los decretos 088 de 1976, 1419 de 1978, y para los años 80' la escuela normal fue cuestionada, presentando una crisis en competitividad y demanda con relación a la educación superior con diferentes modalidades, cerrando escuelas normales y adicionando en la formación vocacional los grados doce y trece.

Sin embargo, un aspecto a favor por parte de las políticas estatales, fue la de incentivar el perfeccionamiento y capacitación docente como medio de ascenso en el escalafón, el cual se obtuvo por las diferentes manifestaciones sindicales en los años 70', logrando un decreto con reglas especiales, que la definiera como una política nacional para la profesionalización docente que unifico al magisterio de primaria y secundaria, rural y urbano en el decreto 2277 de 1979, esta situación, hizo que incrementará la demanda de diferentes programas de educación en las facultades de las universidades.

Así mismo, surgieron los microcentros rurales como estrategia de capacitación a docentes que se hallaban en lugares de difícil acceso, y que en la zona rural se extendió con el programa Escuela Nueva, siendo una herramienta de gran valor contextual y auto-formativa que permitió identificar necesidades y plantear soluciones contingentes del contexto local educativo.

Es así que, este artículo reflexivo permite visualizar un panorama de la consecución de diferentes reformas educativas que influyeron en la profesionalización y capacitación docente de la segunda mitad del siglo XX, haciendo entendible la formación y dinámica constitutiva magisterial de la época en la que se formó la sujeto participante de este estudio y la comprensión de políticas y reformas educativas de años posteriores, puesto que posiblemente se encuentre en los hallazgos elementos constituyentes del Sistema Educativo de las cuatro décadas de servicio que realizó en Santa Teresa.

A continuación se complementa sobre las reformas de los años 2000, con el artículo de Marcela Bautista Macia de la Universidad Nacional de Colombia, en el año 2009 denominado: *la profesionalización docente en Colombia*, que argumenta el marco legal que ha regulado el ejercicio y desempeño de la función docente con el último estatuto docente, regido por el decreto 1278 de 2002, en el cual esta socióloga hace un análisis comparativo con el decreto 2277 de 1979 mencionado anteriormente por Triana (2012), en virtud de mejoramiento educativo y del escalafón docente. Al parecer el decreto 1278 de 2002, es un intento del Estado por mejorar la calidad educativa y profesional, esta última ha provocado discrepancias y diferencias con los docentes, puesto que algunos de los que se encuentran regidos por éste, no se ven igualdad de condiciones con relación al “cuerpo de profesores, regido por el Decreto 2277, desempeña su

oficio con una mayor “estabilidad” de la que pueden esperar los docentes “nuevos” en los próximos años, ... va a depender de los resultados de su desempeño” (Bautista, 2009, p. 122).

Este estatuto docente regula la actividad, acceso, permanencia, ascenso, formación docente remuneración salarial, prestaciones sociales, evaluación y la organización de la carrera docente. El estudio de Bautista, permite encontrar características sociales del cuerpo magisterial de los años 2005-2006 en diferentes regiones del país, además hace un análisis crítico y reflexivo del ingreso de la carrera docente en el servicio oficial, puesto que, este decreto se ha dado cabida a la participación de otros profesionales no licenciados o normalistas, la cual ha resultado en una heterogeneidad socio-cultural y re-significación de nuevas prácticas y dinámicas.

Así mismo la socióloga considera que existe una permanencia condicionada a los resultados de desempeño dentro de su quehacer educativo año a año, caracterizado el sentido de permanencia, más por desenvolver una actividad económica frente a la crisis socio-económica que afrontan los profesionales en estos años, así mismo hace una crítica comparativa de los factores de promoción que se hacen durante el ejercicio docente, siendo en el último decreto basado por unos requisitos que dependen de resultados y concursos.

Este artículo se tuvo en cuenta, pesé a que hace una crítica reflexiva y contextual de la última década del servicio educativo de la maestra de estudio, quien, a través de su historia de vida, y sus reflexiones dejará entrever sus creencias y opiniones al respecto en la categoría anticipatoria la maestra y el sistema educativo.

Una tercera categoría de análisis contemplada en este barrido documental, para la construcción del estado del arte de esta tesis, fueron aquellos estudios realizados sobre la Escuela rural y el modelo pedagógico Escuela Nueva en Colombia.

Se tuvo en cuenta el ensayo escrito de la socióloga María Cristina Salazar publicado en 1978 en la Revista Colombiana de Educación, denominado “*Elementos Pedagógicos para la Educación en áreas rurales*” el cual hace mención a un trabajo investigativo, cuyo objetivo fue analizar holísticamente el desarrollo e impacto del uso de las guías planteadas por el MEN en los años 70, éste fue un documento de alta relevancia para esta investigación puesto que permite contextualizar la educación de aquella época y comprender los hechos que suscitaban en ese momento con la educación rural colombiana.

María Cristina Salazar hace una construcción breve y precisa del contexto educativo rural de los años 70, en el cual, hace críticas pertinentes para comprender el desarrollo profesional de la profesora de estudio y lograr captar factores que influyen todavía en el ejercicio de ser maestro rural, como son las condiciones socio-económicas y la legislación de políticas educativas y laborales de los educadores.

Menciona la ruptura que existe entre los planes de estudio que propuso el MEN con la realidad y necesidad rural, encontrando diferentes dificultades, desigualdades y fallas en el Sistema educativo especialmente en el ámbito rural, conclusiones a las que llega de una investigación de educación rural en doce municipios de Boyacá, diagnóstico útil para la presente tesis, dado que la maestra sujeto de estudio laboró en territorio boyacense y describe algunas

características generales y principales que reflejan la escuela rural en los inicios de su ejercicio educativo en 1975, y se pueden equiparar.

En dicho ensayo, la autora menciona diferentes carencias de la escuela rural como material didáctico, método de enseñanza, preparación profesional de los maestros rurales, servicios públicos, condiciones de vida de las familias rurales y de los educadores; además un pasado histórico que ha dejado secuelas y una cultura de marginalidad y violencia especialmente consecuente del conflicto político bipartidista, y el surgimiento de movimientos subversivos, el fenómeno del latifundio-minifundio en los campos, entre otros.

Características que son necesarias tener en cuenta, en el planteamiento de la guía metodológica de recolección de información, y poder comparar y construir un análisis y discusión pertinente, que aporte en la construcción del saber pedagógico rural que se rescata en el relato sobre el desenvolvimiento profesional de cuatro décadas de servicio de una maestra.

También, se tuvo en cuenta el artículo del sociólogo Rodrigo Parra Sandoval del año 1980 *Estudios sociales sobre el Maestro Colombiano*, el cual es, un panorama investigativo del desarrollo social y educativo de los docentes de esa época, a partir de una revisión de estudios que sobresalen de acuerdo a los enfoques teóricos más usados, dentro de las temáticas más frecuentes: los maestros y desarrollo del país, desarrollo económico y expansión de las escuelas normales, el origen social de los maestros, calificación y capacitación, migraciones profesionales, el maestro y el rendimiento escolar, la ruptura entre la realidad social, la imagen y la práctica y los agentes educativos en la educación no formal.

Algunos aspectos de esas temáticas abordadas por Parra (1980) fueron muy útiles en cuanto a la contextualización de la profesión docente de la segunda mitad del siglo XX, hasta la década de los 80' especialmente en la comprensión de como los docentes se capacitaban y porque motivo migraban, además la razón de elección hacía ese oficio se relacionaba con la situación socio-económica de origen de los maestros; así mismo, permite conocer que con el transcurrir del tiempo como esta profesión se fue popularizando en el género femenino; por otra parte, refiere un estudio en Boyacá del año 1968 sobre las discrepancias de formación de los maestros rurales y urbanos de esa época, información útil que permite situar la condición de ingreso de la maestra de esta investigación.

El artículo *La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana: Historia de vida de la maestra rural boyacense 1948-1974*, escrito por Diana Elvira Soto Arango en 2012 investigadora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, realizó el análisis de una investigación que permite hacer un acercamiento a la realidad que vivió una maestra en el contexto boyacense, con características parecidas a las de la sujeto de investigación, en éste describe las situaciones que afrontó la maestra Amparo Arango, durante el periodo de 1948 a 1974, siendo el análisis biográfico tenido en cuenta dentro del contexto histórico-social como elemento primordial de estudio, el cual se desenvuelve paralelo a la violencia en el país.

Este trabajo, evidencia algunas características socio-culturales de marginalidad, vulnerabilidad, exclusión socio-educativa, persecución política en las comunidades, también destaca el liderazgo y adaptabilidad de esa maestra en el contexto rural. En la pesquisa se

encuentran aportes con relación a las transformaciones y cambios que suscitaron en las construcciones, la alimentación, el vestido, las estructuras familiar e institucional (escuela), las relaciones con la iglesia y la escuela, las fiestas, los viajes y el comercio.

Dadas las condiciones rurales similares y cercanas de la maestra Amparo Arango con la maestra Ligia Martínez, el estudio en mención es relevante en la construcción teórica y en el debate que surjan de los hallazgos, lo cual permitirá comparar y constatar las evidencias del ejercicio y actividad docente en el ámbito rural boyacense, de los años 70' en adelante.

Otro artículo que aporta información relevante y permite hacer reflexiones sobre aspectos histórico, social, político y cultural es el estudio biográfico que realizó Mónica Liset Valbuena Porras, publicado en un artículo en el 2014 titulado: *Historia de vida: la maestra Flor de Orozco* en el cual analizan los diferentes entornos de la maestra en mención en el cual describe sus actividades pedagógicas, sindicales y sociales durante el ejercicio educativo en diferentes municipios del departamento de Boyacá.

Este estudio también aporta elementos para la comprensión del ejercicio docente en plena mitad del siglo pasado, el cual permite evidenciar la inserción de la mujer en el campo laboral educativo, el cual fue cambiando con el tiempo, dado que las creencias socio-culturales frente al desenvolvimiento de dicha actividad era discriminatorio, entonces Mónica Liset Valbuena hace un análisis y una comprensión de género a partir de unas prácticas y representaciones sociales de esa época.

A su vez, el objetivo fue analizar el ejercicio docente de una maestra rural en Boyacá desde su entorno, familiar, social y cultural desde un enfoque Histórico social-educativo que contempla la injerencia de los gobiernos liberales en la vulnerabilidad de derechos de los maestros. Dentro de los puntos de encuentros comunes con esta investigación fue la comprensión de la construcción social de una trayectoria biográfica, cultural y educativa de una maestra rural de San Luis de Gaceno, Boyacá en relación al saber pedagógico, en el cual, en la guía metodológica categorial anticipatoria se tuvo en cuenta los orígenes en el eje 1. Antecedentes personales, familiares y contextuales donde en el estudio de Valbuena (2014) fue denominado niñez y formación como maestra rural, en el eje 2. Desarrollando como docente rural y allí denominado ejercicio docente: una mirada desde su protagonista, en el eje 3. Relación con sus estudiantes y otros colegas, en el otro estudio enfatizando sobre qué, cómo y cuándo enseñar.

Dentro de la categoría de análisis de debate en la escuela rural, se tuvo en cuenta aquellos estudios sobre el Modelo Escuela Nueva, pese a que ha sido por más de 40 años el programa bandera de educación rural en el país implementado por el MEN.

El artículo: *Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso* escrito por Diana Carolina Suárez Díaz, Andrea del Pilar Liz y Carlos Fernando Parra Moreno publicado en 2015, producto investigativo en la Maestría de Educación de la Universidad de la Salle, resultado de un análisis documental y contextual de factores que problematizan las condiciones de la educación rural colombiana, basados en la realidad de una institución Educativa en el departamento de Cundinamarca, en el cual se evidencia la inequidad,

la repitencia escolar, baja cobertura y calidad, extra-edad, anacronismo cultural, pobreza y conflicto armado.

En este documento, la categoría de análisis es Escuela Nueva, de la cual, hacen una reflexión sobre la práctica de la docencia multigrado, y posiciona al maestro como un transformador social, un mediador de la cultura y un profesional intelectual que expone su saber pedagógico desde el discurso. Es así que estos investigadores hacen un recorrido investigativo de estado del arte, en el cual listan los diferentes proyectos de Colciencias, libros de investigación, artículos académicos de diferentes universidades y tesis propias de la Universidad de La Salle que abordan la Educación rural y Escuela Nueva, así mismo mencionan documentos institucionales que ilustran la temática.

De la categoría de análisis Escuela Nueva mencionan cuatro componentes que son: currículo, capacitación docente, comunidad y gestión educativa, los cuales son puntos de encuentro que se contemplan en el análisis de hallazgos de esta tesis y serán elementos discutidos dentro del desarrollo investigativo involucrando la mirada subjetiva, social y experiencial.

Otro artículo que aporta en la construcción del estado del arte, es el artículo de Rodrigo Villar titulado *El programa Escuela nueva en Colombia*, publicado en 2010, en el cual hace una revisión y exposición holística del modelo basado de la educación activa y poder comprender sus potencialidades y limitaciones. En este artículo, el autor realiza un acercamiento del desarrollo del modelo, los cambios y fases que se ha presentado desde de su implementación hasta ahora en Colombia.

Villar (2010) manifiesta que el maestro que desarrolla esta metodología debe ser un agente activo, el cual recrea y adapta las estrategias, pero al parecer algunos han asumido el papel de replicador mecánico. En el texto se encuentra el uso y fundamento de las guías, las cuales se complementando con el centro de recursos y la biblioteca escolar, también se busca cooperación por parte de las familias y la comunidad, otro aspecto importante es la capacitación docente a través de los microcentros.

Dentro de los puntos de encuentro que se pueden evidenciar con este trabajo investigativo, es el que se relaciona con la información que se halla en la autobiografía en la guía, en los aspectos, la maestra y relación con estudiantes, familias y otros sectores, además se encontrará elementos como el desarrollo de los microcentros, sus características en la ejecución en el mejoramiento de estrategias de educación rural.

La última categoría que se tomó en este estudio en el estado del arte fue la del Saber pedagógico, en ella se analizaron algunos artículos que permitieron comprender el constructo y poderlo apropiar en la investigación. Entre estos está el del profesor Víctor Díaz Quero del 2004 denominado *Teoría Emergente en la construcción del Saber pedagógico*, en el cual hace una reseña de cómo se acuñó el término y como en las últimas décadas estudios bibliométricos han mostrado el incremento de su uso; y considera que si los maestros practicasen el registro o escritura de su quehacer, se recuperaría un sin número de saberes que son el producto de la reflexión profesional.

En el trabajo investigativo y teórico que desarrolla Díaz (2004), se evidencia el planteamiento de categorías útiles para la comprensión del saber pedagógico a partir de la práctica educativa, teniendo en cuenta elementos como el afectivo, cognitivo y procesual; así mismo define unas unidades básicas como: la naturaleza del saber, atributos, contextos de construcción y consolidación del saber, de los cuales emergen diferentes categorías que hacen comprensible y descriptible el saber pedagógico de los profesores.

La relación temática de dicha teoría planteada por Díaz (2004), converge con este estudio, con relación a la comprensión de las categorías que se analizaron desde las diferentes dimensiones personal, social y experiencia, constituyendo información que constituye para el caso saber pedagógico rural.

Otro artículo, que se leyó y que permitió hacer una reflexión sobre el estado del arte del tema fue el artículo de Javier Sáenz Obregón en 2010 titulado: *El Saber pedagógico en Colombia 1926-1938*, en el cual hace una descripción y crítica de cómo se desarrolló el sistema educativo de aquel periodo de tiempo en Colombia en el que la escuela cumplía una función de higienización y formación de hábitos basados en la pedagogía, la psicología experimental y la medicina.

Además, dentro del documento se encuentra la crítica de la Educación tradicional y cómo se quiso introducir la Escuela activa, como una experiencia inicial en una institución de carácter privado, pero esta era incompatible con la moral católica, llevándose a cabo una supervisión eclesial que fuera acorde a la formación teológica. Considera también que las transformaciones

del saber pedagógico de aquel periodo se dieron en la reforma normalista la cual se basaba en la pedagogía experimental y en el método decrolyano. Este artículo, permite comprender el sistema educativo de Colombia, la función y el quehacer del maestro a lo largo del tiempo y cómo se ha mantenido o ha sido transformado en el ejercicio pedagógico del maestro.

En el artículo de Vladimir Zapata denominado *La Evolución del concepto Saber Pedagógico. Su ruta de transformación*, del año 2003, el cual es el producto investigativo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia de la Universidad de Antioquia y la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana financiado por Colciencias y el BID, en el cual describen las vicisitudes y etapas del concepto a partir de los planteamientos Foucaultianos, siendo considerado como un compendio de relaciones que se han originado en cada momento de la historia suscitando de las necesidades de cada época, de los enunciados que lo formalizan como discurso, la indagación constante de la práctica pedagógica analizando la enseñanza y la didáctica, los cuales teorizan la práctica.

Este artículo, permite comprender la posición epistémica del Grupo de Investigación de la Universidad de Antioquia, la cual se basa en postulados Foucaultianos, y los cuales difieren de las bases epistémicas de este trabajo, pese a que su fuerza se encuentra en la posición pedagógica Decolonial, ya que logra rescatar el saber pedagógico más allá de la práctica pedagógica institucional, dado que su pretensión es observar a partir de la narrativa biográfica el contexto y la función social y comunitaria del maestro.

Finalmente, se tuvo en cuenta el artículo de reflexión titulado *Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela*, escrito por el psicólogo Jorge Vargas Amaya, producto investigativo de 14 experiencias pedagógicas en Bogotá durante los años 2004-2006 publicado en el 2015, las cuales no desconocen las biografías de los maestros sujetos protagónicos de cada experiencia, profundizando sobre el significado y la simbología intersubjetiva que se forma dentro de la cultura escolar.

El autor de este artículo Jorge Vargas, caracteriza las experiencias abordadas desde la dimensión pedagógica, como humanizadoras pese a que existe un compromiso identitario, cultural, investigativo que fomenta la inter y transdisciplinariedad, generando un conocimiento para la construcción de escuela y sociedad. Es así que este documento converge con este estudio, con relación a la comprensión de elementos constituyentes del saber pedagógico rural, desde la dimensión experiencial pedagógica que tiene en cuenta ideas, acciones, procesos, y significados que han surgido de la narrativa escrita, la cual devela la transformación o evolución de la escuela y el contexto socio-educativo-cultural dentro de un hito institucional, en este caso durante las cuatro décadas de servicio de la maestra Ligia Martínez.

2.2. Marco Teórico

Para la documentación de este estudio, se tuvo en cuenta los postulados teóricos de quienes han abordado las categorías de historias de vida de algunos profesores, relatos orales y escritos, la voz del maestro rural y el saber pedagógico, las cuales se presentan a continuación.

2.2.1. Investigación Educativa desde la voz del Maestro

La investigación educativa ha permitido que los maestros y maestras difundan su función en la sociedad, desde el ámbito en que se posicionan, dentro y fuera del aula contribuyendo de forma social y política (Bolívar, 2014). Rescatar las voces de los maestros tiene tanto impacto en los cambios significativos, no sólo de sus prácticas formativas, sino aún en la trascendencia de las vidas de enseñantes y aprendices. A través de la investigación, especialmente la que promueve la divulgación oral y escrita, se pueden develar reflexiones y conclusiones que han permitido la transformación de políticas públicas de educación en algunos países.

La investigación narrativa ha cobrado fuerza y aceptación por parte de la comunidad científica, dado que, por medio de las historias de vida de algunos profesores, se ha permitido comprender la sociedad en el transcurrir de las épocas, es decir la visión y voz del maestro da cuenta de una lectura y acción que ha ejercido en la sociedad. Para Bolívar (2014), lo personal es político y por tanto para comprender dicha premisa, se puede afirmar que cuando el maestro con sus narraciones ubica su desenvolvimiento vivencial, lo hace en un espacio y tiempo determinado, los cuales han estado sujetos a cambios, dejando entrever su papel histórico en la escuela y la sociedad.

En este marco, “la historia de vida” se inscribe como una particular modalidad del enfoque narrativo. Como objeto de investigación, la construcción da sentido a partir de hechos temporales personales, cuya incidencia no sólo determina la identidad y la intimidad de quien cuenta estas narrativas, sino también la construcción de sociedad y cultura en determinados marcos contextuales (Rodríguez, Cárdenas & Campor, 2012).

Narrar sobre las experiencias personales y aquellas que se hacen de forma escrita, evidencia las reflexiones que el sujeto ha hecho a lo largo de su vida, en todas las esferas de su funcionamiento vital, como ser integral que lo hacen y dejan ser, es decir, un autor, narrador y personaje, en el que se evidencia el ser pensante, meta-cognitivo, sensitivo, intuitivo, intelectual y agente social (Serra, 2005). Por tanto, cuando se usa el relato se puede entender desde diferentes esquemas que trascienden el ámbito psicológico y social, pues la expresión de emociones, ilusiones y metas, permite que los maestros sean “políticos de la vida”, mediante los procesos dialógicos y la construcción oral y escrita (Bolívar, 2014).

Por otra parte, cuando suscita situaciones de cambio, bien sea por políticas o aspectos organizacionales; siempre influirá en la dinámica laboral, en la identidad y la reestructuración como agente intelectual, maestro y pedagogo (Saldarriaga, 2003). Esto implica que el docente construye meta teorías pedagógicas a partir de la reflexión propia de sus experiencias, las cuales enuncia en su discurso de forma oral y escrita, utilizando para su divulgación teórica académica el uso de la escritura, la cual posiciona al maestro como productor intelectual, siendo la argumentación escrita una habilidad que le da sentido crítico a lo que emerge en el ambiente

natural de las prácticas que dejan entrever los matices y sutilezas de un lenguaje cotidiano (Díaz, 2004).

Esto permite que el pedagogo desde su quehacer, pueda opinar, demostrar, concluir, y si es el caso, persuadir dando a conocer su saber pedagógico. En otras palabras, el recuerdo, la evocación y la nostalgia permiten a la narrativa pedagógica constituirse en un referente teórico que agencia nuevas alternativas y nuevas prácticas educativas. Las transformaciones que se dan mediante este tipo de investigación dan cuenta de un nuevo sentido a la cotidianidad pedagógica del maestro (Díaz, 2015).

Cuando el maestro pasa al plano de ser autobiógrafo a través de la escritura asume tres papeles significativos de su obra, en la que se identifica como autor, narrador y personaje principal; cuando el escritor da a conocer sus experiencias empieza a dibujar el retrato de su identidad, la cual pasa a ser un agente activo transversal, en las que su rol de vida se ha desarrollado en respuesta al fenómeno de ser un personaje de impacto social y educativo. De la misma forma se indica un camino o una prospectiva, porque el recuerdo no se queda simplemente en la imaginación, sino que permea el futuro debido a que sus prácticas, teorías y construcciones didácticas han de transformarse (Serra, 2005).

Ejercer la docencia implica estar en constante cambio, redefinir el quehacer en cuanto a las formas de enseñar, evaluar, configurar su individualidad, motivación por su desarrollo personal y profesional, es re-describir su sí mismo (Beck & Beck-Gernsheim, 2003) e influir tácitamente en la experiencia colectiva; pues cuando se recuperan los relatos de los maestros no solo se adelanta

una narrativa de acción, sino que el ideal es construir también una genealogía del contexto (Bolívar, 2014). Desde estas miradas, que convergen con la apuesta hermenéutica, el texto pasa a hacer parte del contexto, se convierte en un elemento vivo del mismo, por consiguiente, ejecuta un poder transformador.

2.2.2. La voz de la maestra rural y el contraste de las condiciones de vida en su dignificación.

Constituir identidad en el profesorado es concebir a la par su dignidad, que está implícitamente relacionada a las condiciones, situaciones y acciones que acontecen en el contexto en el que influye la percepción de los maestros sobre su propia vida y su labor. La dignidad del profesional en educación debería estar relacionada a un oficio honorífico y de autoridad, haciendo referencia a las condiciones laborales del docente, y la garantía del derecho de ser tratado, con respeto y dignidad, así como las diferentes dimensiones que lo constituyen y que lo ubican dentro de un sistema, permitiendo entrever la necesidad de reflexionar sobre una labor que exige un equilibrio social, psicológico, biológico, económico, cultural y político para un adecuado desarrollo humano (Garbanzo, 2011).

Sin embargo, estudios que han hecho aproximaciones sobre las historias de vida de maestras rurales en Iberoamérica, Colombia y en el departamento de Boyacá, tal como se han señalado en el Estado del arte, identifican características contextuales, sociales, políticas, históricas, filosóficas, ideológicas, que, a través de la recuperación de la memoria individual y colectiva, han mostrado situaciones adversas que han influido en la calidad de vida de los maestros y su dignificación.

Diferentes estudios en torno de estas temáticas realizan una descripción e identificación de elementos del contexto y las dimensiones vitales de aquellas maestras que en algunos casos por medio de su relato han dejado entrever su desempeño como líderes sociales, y el papel tan importante que desempeñaron en la sociedad del siglo pasado (Salazar, 1978).

Se tiene en cuenta de manera especial el estudio de María Cristina Salazar de 1978 titulado *Elementos pedagógicos para la Educación primaria en áreas rurales*, pues se ubica en la misma época en la que inicia labores la maestra – sujeto de estudio de la presente investigación. Es así que se tienen en cuenta algunas características y críticas que se hace de la escuela rural de aquel tiempo, en el que se describe el panorama histórico de la educación rural en Colombia a partir del análisis que realiza de las guías del maestro diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La sociedad rural de los años 70' estaba azotada por la progresiva pobreza, debido al fenómeno de latifundio-minifundio; en los que los niños de los jornaleros carecían de vestido, vivienda, salubridad y nutrición adecuada, pues en muchos de estos estudiantes se observaba el cansancio y agotamiento prematuro; así mismo las escuelas reflejaban las insuficiencias de muchas necesidades básicas como eran los servicios de agua potable, energía eléctrica, alcantarillado, espacios de recreación, mobiliario funcional por deterioro, y escaso material didáctico (Salazar, 1978). Dicho panorama no ha cambiado mucho, porque nuestra escuela rural en la actualidad demanda las mismas necesidades de infraestructura. El mismo modo, los procesos de enseñanza y aprendizaje privilegiaban el método más usual en aquel tiempo: “dictar

conocimientos y fomentar una educación pasiva”. Para aquella época los maestros no se capacitaban tanto y no se exigía un grado académico superior para ejercer el oficio de ser profesor, bastaba con tener algunos estudios de secundaria, especialmente para los que se desempeñaban en ámbitos rurales (Salazar, 1978) como se refiere a continuación.

En el estudio de Rodrigo Parra Sandoval (1980) titulado “Estudios sociales sobre el maestro colombiano” refleja que los maestros rurales presentaban un nivel educativo inferior; pues este sociólogo hizo un análisis documental sobre las características que tenían los maestros de la época entre las décadas 40’ y 80’, con el fin de hacer una comprensión holística de las problemáticas que suscitaban dentro de la interacción social y profesional de los maestros y poder establecer diferencias entre el ejercicio rural-urbano; pues fue así que, argumentó que las condiciones laborales urbanas han facilitado el acceso a la asistencia universitaria lo que se relaciona con que los maestros urbanos se encuentran mejor calificados y escalafonados con relación a los maestros rurales, puesto que su escolaridad es inferior, sustentando que existe en un estudio de los maestros rurales de Boyacá en 1968, en los que refiere que algunos de ellos eran normalistas, otros no han terminado la secundaria y muy pocos no han terminado la primaria. Siendo evidente el nivel entre las regiones, y en la que infiere que algunas formas de actualización que llevaban a cabo eran a través de lecturas, cursos de capacitación y el trabajo en grupo.

Así mismo, quienes eran maestros en aquel tiempo identifican el olvido y aislamiento por encontrarse en lugares recónditos pues muchos de ellos también pasaban necesidades, cobraban su salario una o dos veces al año, por la dificultad de encontrarse en rincones del territorio

nacional de difícil o sin acceso lo que se convertía en aventuras para salir o llegar a su lugar de trabajo, los tiempos que también los rodearon, el conflicto político armado en Colombia y la inseguridad (Soto, 2012).

Pero, ¿cómo se puede concluir que los maestros creen que han estado en un abandono estatal y social? Pues, esto se puede sustentar en la obra intelectual autobiográfica narrada de 72 maestros colombianos de la segunda mitad del siglo XX de diferentes regiones del país. Biografías que están recopiladas en el Estudio de Rodrigo Parra Sandoval y Elsa Castañeda Bernal del año 2014 denominado “La vida de los maestros colombianos: Interculturalidad y ciudadanía en la escuela” estudio polifónico en el que dan se dan a conocer como sujetos de derechos y seres políticos que reflexionan sobre su biografía, su ciudadanía y las transiciones de la sociedad colombiana a finales del siglo anterior y comienzos del siglo XXI y en la cual creen vehementemente que ha habido un abandono social y estatal, tal como lo sostiene en las siguientes líneas de la maestra Ana Fulvia Rodríguez, participante del estudio en mención y lo narra en su historia de vida: “Fundadora de escuelas” así:

Quien no se encuentre en el medio de la docencia y no viva en carne propia, no alcanza a entender la terrible desilusión que siente o que lleva en sus espaldas un maestro o maestra, que tenga la ilusión de cursar un pregrado o posgrado sin tener el dinero suficiente, debido a que el sueldo no le alcanza para pagar los costosos semestres, o porque trabajan en zonas apartadas y no cuentan con el tiempo suficiente para cumplir con el horario. He charlado con muchísimos maestros y todos cuentan sobre el sacrificio que les ha tocado para terminar su carrera,

quedan endeudados por un gran tiempo (...) Lo más triste es que para algunos el desprendible de apoyo se encuentra lleno de descuentos por la de estudios y que al final se gana, cuando se sube en el escalafón, cuando el gobierno le reconoce su capacitación, logrando un ascenso en su remuneración económica, no recompensa la inversión hecha con mucho sacrificio (...) (Parra & Castañeda, 2014, p. 268).

Es así que, como refiere esta maestra las dificultades que algunos maestros vivían para capacitarse ya fuera la distancia, el costo económico y el tiempo; los cuales cuando lograban superar estos obstáculos no compensaba con sus esfuerzos ante un mejoramiento en su calidad de vida y el deseo de ser reconocidos desde su función social ante el Estado, como lo relata a continuación otro participante de los 72 que hacen parte del proyecto de autobiografías, el profesor Freddy Cárdenas, cuando el siendo normalista, fue nombrado en el año 1971 en una escuela rural de Boyacá, en el municipio de Aquitania y reemplaza a una maestra que no poseía estudios como él.

La maestra, más repuesta, me sacó de mi inspección y mis recuerdos, me invitó al comedor de la casa en ruinas, me presentó a sus dos pequeños hijos y me ofreció aguamiel con limón. Dijo que al día siguiente, después de la entrega viajaría a su pueblo para encontrarse con su esposo y que nunca más trabajaría en la docencia, porque el no ser escalonada le había dado muchas experiencias desagradables (Parra & Castañeda, 2014, p. 371).

La circunstancia de sustitución, es un acontecimiento que ha sucedido ante la falta de estudio y capacitación que muchos maestros rurales, quienes presentaban dificultad para realizar, especialmente por la distancia en vías de difícil acceso y también se puede inferir ante el ejercicio de la maternidad. La participante central del artículo: La Ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana: Historia de vida de la maestra rural boyacense (1948-1974), del estudio del grupo de investigación HISULA, dirigido por Diana Elvira Soto Arando de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. La maestra Amparo Arango Rincón, quien refería que para poder capacitarse era una tarea épica, pues para poder desplazarse era casi imposible, quien por no ser cuota política de un funcionario de la Secretaría de Educación de Boyacá en el año 1959, fue trasladada a una escuela veredal del municipio de Páez, la cual quedaba bastante retirada lo que hizo difícil su actualización (Soto, 2012); las experiencias de esta maestra se relacionan con el contexto, el cual se asemeja y relativamente es cercano, en el que se desarrolla el presente estudio de la maestra Ligia Aurora Martínez de Acevedo.

Esta referencia cercana a la realidad de aquel entonces, según los aportes que da la maestra Amparo Arango, dibuja un panorama de difícil acceso en las vías, las cuales tomaba horas o días para poder llegar a la cabecera municipal por su geografía; el desplazamiento debía hacerse a pie o a lomo de alguna bestia; lo cual era peligroso, porque había vandalismo, inseguridad, conflicto de partidos políticos y el surgimiento de grupos armados ilegales. Estas situaciones incidieron para que no pudiese capacitarse, pues además de tomar días para desplazarse a la cabecera municipal, también ejercía el rol de mamá, el cual le demandaba el cuidado de su pequeña hija, a quien no podía dejar sola o con otras personas de manera fácil (Soto, 2012).

Las maestras que también son madres han tenido que saber llevar con dedicación, sacrificio y pujanza; tal como lo menciona el mismo profesor Freddy Cárdenas quien fue hijo de una maestra que laboró en diferentes escuelas rurales del departamento de Boyacá y él la acompañó en sus primeros años de vida hasta cuando tuvo que separarse de ella para avanzar en sus estudios.

Apareció entonces la escuela como un nuevo hogar, como uno sin padre, con una madre maestra que vivía para la educación y para sus hijos; como una gran casa con salón e inmenso patio de recreo con prado, jugueteos, cantos y estudio; como un fenómeno de la cotidianidad que me hizo ver a mi madre abnegada, realizando dos roles que le gustaban (Parra & Castañeda, 2014, p. 345).

Ser maestra y madre, ha sido una tarea difícil que ha implicado exigencias para la mujer desde que empezó a ejercer su rol productivo y económico en la dinámica del apoyo familiar y como ha tenido que afrontar la situación en medio de diversas circunstancias, como lo refieren diferentes maestras que con su aporte autobiográfico del estudio de Parra & Castañeda (2014), historias que permiten hacer una reflexión sobre las experiencias que van más allá de lo teórico que son parte del quehacer y vivir de las maestras, tal como lo refiere la psicopedagoga Ana Helena Florián en su ejercicio de maestra y madre:

Sola con gran incertidumbre, pero con gran obligación, entre mi trabajo y mis hijos se debate el transcurrir del tiempo. Las vicisitudes de la vida: el encontrar con quien dejarlos para ir a trabajar, tan solo uno y dos años tenían mis hijos; salir de la casa a las 5:30 a.m. para volver a las 3:30 p.m.; la úlcera por la angustia,

pero siempre para el trabajo lo mejor, y los niños donde una y otra vecina o persona que los cuidaba, pues no existían las guarderías (Parra & Castañeda, 2014, p. 311).

En estas líneas, se puede reflexionar como esta maestra relata que ejercer esos dos roles, exigía que se diera prioridad a uno de los dos, y finalmente se denota en ellas un grado de culpabilidad por dar lo mejor en su trabajo y como sus pequeños hijos eran sacrificados ante dicha dedicación, lo cual deja ver cómo ese trajín de la vida evidencia las implicaciones para la salud física y mental de dicha maestra. Siendo evidente que como seres humanos se viven circunstancias familiares que influyen en el quehacer pedagógico o viceversa como, también a continuación lo refiere Ana Dominga Pinzón de Vela en las siguientes líneas:

Sin embargo, no todo fue color de rosa porque a una compañera de trabajo le regalaron un bebé y tal vez por dedicarle todo el tiempo a la labor pedagógica la niña enfermó, así la llevó al sitio de trabajo para desde cerca cuidarla, pero la niña murió; fue algo tan terrible que nunca lo he podido olvidar y siento y pienso aún a costa de la vida de nuestros hijos, pues los maestros no dejábamos de cumplir con el compromiso que se había adquirido frente a la educación (Parra & Castañeda, 2014, p. 197).

Situaciones como la enfermedad y la muerte influyen en el desenvolvimiento del rol pedagógico y también familiar, en el que suscitan trayectos de vida, como son el desarrollo de

una vida espiritual cuando surge esa necesidad, como lo menciona Ana Dominga Pinzón de Vela, de acuerdo a lo que vivió en su propia historia:

Mis padres pensaban que ya no tenía remedio sino la muerte y en realidad, aunque muchas veces sentí temor, miedo y angustia, hubo momentos que deseaba dormir en paz sin que el dolor me atormentara. Mi esposo, mis padres, mis hermanos y en especial Inecita y mi cuñado, con una prima sufrieron mucho, mucho, porque un día mi hijo enfermó de bronconeumonía, estuvo en peligro y con el poder de Dios se salvó y hoy es uno de mis soportes, que como un bastón guía los mejores momentos de mi vida pues su forma de ser, su seriedad, responsabilidad y madurez son ejemplo para sus hermanos menores (Parra & Castañeda, 2014, p. 199).

Es necesario entender, que existen situaciones que influyen en la vida de los maestros y maestras como trayectos de la misma, imbricada de momentos que abarcan inmensas alegrías y en otros, los que han albergado el dolor y sufrimiento, por tal razón, al docente se le debe comprender como un todo, en sus dimensiones afectiva, humana, social, espiritual las cuales, muy seguramente, influyen en su calidad de vida y desempeño profesional.

Por otra parte, para algunas maestras rurales en décadas antecesoras a los años 80', eran cuestionadas en su rol, por algunos integrantes de la sociedad, porque las creencias culturales que se mantenían sobre el género eran tradicionales, existía una crítica muy fuerte sobre la mujer por ejercer un oficio remunerado y no dedicarse sólo a la maternidad (Valbuena, 2014). Sin

embargo, esto ha cambiado con los años; no sólo en Colombia sino a nivel global, cambiar la historia aún en el reconocimiento de la mujer como trabajadora de la cultura, y en cuestión de educación no ha sido fácil; por ejemplo, el papel de Otilia Lux de Cotí una precursora de la inclusión educativa de la mujer indígena maya muestra el protagonismo que logró hacer a partir de su propia historia de vida (Molina & Xinifo, 2015).

Aunque el panorama de los maestros no se debe tornar como desalentador o gris, es imprescindible entender que existen momentos y circunstancias de la vida que marcan el curso de sus vidas; sin embargo, es importante aclarar que los maestros y maestras, en su sentido profesional han deseado desde su rol pedagógico, poder superarse y cumplir con una función social determinante como lo concibe el profesor Argemiro Pinzón Arias en su relato:

Los seis años que llevo en el Colegio Paulo VI han sido de pleno crecimiento. Creo que para mi vida profesional ha significado una verdadera escuela. Todos los maestros que han pasado por este colegio hemos aprendido a ser mejores maestros. Por ello más que un colegio lo hemos caracterizado como una escuela de formación de formadores. Porque allí, alumnos, padres, pero sobretodo maestros y directivos, nos hemos convertido en profesionales de mejor calidad (Parra & Castañeda, 2014, p. 463).

Es así que muchos maestros como Argemiro Pinzón han encontrado en su institución educativa un lugar de escalamiento que va de la mano de su deseo de formarse y seguir aprendiendo por iniciativa propia para actualizarse y por qué no, de ascender en el escalafón

docente como él lo narra; así mismo Isabel Cristina Campiño Araujo considera que si lograba capacitarse podría acceder a tener mejores garantías laborales, dado que había ejercido la enseñanza en lugares recónditos y distante, “Al mismo tiempo que mi sed de aprender, estaba la de encontrar un lugar no tan lejano donde seguir practicando mi labor de enseñar y aprender, con las garantías laborales que una institución estatal puede ofrecer calidad” (Parra & Castañeda, 2014, p. 506).

En estos relatos, es evidente la necesidad de su constante actualización y formación, para una enseñanza eficaz, los profesionales que laboran en la zona rural deberían contar con una vivienda garante de sus derechos y opciones de capacitación, pues como se ha referido en párrafos anteriores, exige y demanda esfuerzos personales, familiares, económicos, atravesar distancias de difícil tránsito, y dedicar tiempo; ante esto Garbanzo (2011) propone que los docentes que laboran en zonas de alta vulnerabilidad social o menor desarrollo deberían recibir un incentivo económico adicional, pero como lo relata Triana (2012) en su artículo reflexivo: Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994, las maestras que se capacitaron de la segunda mitad del siglo XX, preferían laborar en centros urbanos porque tenían mejores condiciones de vida.

Pero ninguna o casi ninguna de las maestras que salieron de estas normales trabajaron en el campo, sino en las poblaciones, por una serie de circunstancias como: la soledad a la que se veían abocadas, condiciones precarias de infraestructura y recursos escolares, la incomodidad, las grandes distancias que se debían recorrer por vías y caminos de herradura en muy mal estado, un salario más bajo en relación con las maestras y maestros urbanos y la facilidad con que

los directores de educación las empleaban en el sector urbano (Triana, 2012, pág. 99).

Sin embargo, existieron en algún tiempo, incentivos que fueron reconocidos para funcionarios públicos en Colombia hace algunas décadas por los Entes gubernamentales departamentales y municipales denominadas hoy en día como primas extralegales, pero que, a partir del año 1968, fueron derogadas y las que fueron creadas luego, se consideraron ilegítimas por ser incompatibles con la Constitución Nacional (Granja, mayo 15 de 2017), en la cual muchos maestros se vieron afectados, y olvidados en su reconocimiento y compensación ante su labor educativa.

Hoy en día, es una lucha de derechos que se viene dando en los escenarios político y jurisdiccional, entre el Estado, los maestros y la Fecode (Federación Colombiana de trabajadores de la Educación), puesto que existen algunos derechos adquiridos en algunos departamentos, como a los que tenían beneficio algunos maestros en Boyacá, aquellos que se hallaban o aún se encuentran en el Estatuto docente del Decreto 2277 de 1979, porque los del Decreto 1278 de 2002, prácticamente no los tienen.

Por ejemplo, en el departamento existieron primas como la de Población, la cual se reglamenta en los Decretos 2962 de 1968 y 2689 de 1968; prima Rural en conformidad al Decreto 165/1966; prima de grado y Sobresueldo bajo la Ordenanza 23 de 1959; prima de Trabajo dentro de la directriz del Decreto 104 de 1966; prima de Exclusividad, en la que se dispone según el Artículo 9º del Decreto ley 456 de 1984, y prima de alimentación especial de

acuerdo a lo dispuesto en el Decreto 595 de 2006 en el Artículo 13° Parte 2 (Secretaría de Educación de Boyacá, 2013).

Como se mencionó antes, en la ordenanza 23 de 1959 de la Asamblea de Boyacá, se habían creado varios reconocimientos salariales adicionales a los maestros en aquel entonces, como la prima de sobresueldo que, se creó a favor de los docentes que cumplieran 20 años de servicio dentro del departamento y no tuviese aún la edad para pensionarse, tenían el derecho de recibir un del 20% adicional, pero éste se derogó bajo los nuevos lineamientos y poderes que tienen ahora el Congreso de la República (Tribunal Administrativo de Boyacá, Sala de decisión No. 6, 152383333002-2013-00149-01, 2016).

También en el artículo 2° de la ordenanza 23 de 1959, se buscaba beneficiar con la prima de clima (caliente), a docentes que laboraban en municipios en condiciones climatológicas insalubres y cuya finalidad era amparar al trabajador de riesgos a los que están expuestos al desempeñar su función en lugares reconocidos por los criterios del departamento, como era el caso de San Luis de Gaceno, en Boyacá; como se estableció y se confirmó en la Ordenanza departamental No 54 de 1967, pero luego ésta fue declarada con nulidad parcial (Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, sección Segunda Subsección “A” 15001-23-31-000-2009-00384-01(3058-13), 2014) después, fue ratificada la supresión de dicha prima con los Decretos 463 de 1996, 250 de 1996 y la Ordenanza 048 de 1995 (Secretaria de Educación de Boyacá, 2013).

Así mismo la prima de grado que era contemplada en la ordenanza 23 de 1959 y ratificada en la Ordenanza 54 de 1967, en el artículo 7º aludiendo que la Prima de Grado era para los educadores de enseñanza Media que fuesen Licenciados y Normalistas Superiores, quienes recibían un 10% adicional, pero este beneficio se suspendió a través del Decreto 908 de 1992 y para la fecha es inconstitucional de acuerdo al artículo 150 de la Constitución Política, la Ley 4ª de 1992, la Ley 715 de 2001 puesto que la que Asamblea Departamental de Boyacá carecía de competencia para ese tipo de prebendas salariales y sólo es el Congreso de la República, quien lo determina y no las entidades territoriales (Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo Sección Segunda, 15001-23-31-000-2007-00902-01(2031-09), 2011).

La Prima rural, que aplicaba para maestros graduados que ejercieran sus funciones en escuelas rurales dentro del territorio del Departamento, prima que representaba al 10% del sueldo básico devengado por el maestro de acuerdo a lo dispuesto en el Decreto N° 165 del 31 de marzo de 1966, pero que por incompatibilidad con el artículo 187 de la Constitución de 1886, y actualmente con la Constitución de 1991, no es posible hacer procedente éste adicional, puesto que sólo el Ente legislador fija los principios y los parámetros que el Gobierno establece para la remuneración y en el que las entidades territoriales no tiene dicha facultad (Tribunal Administrativo de Boyacá, Sala de Decisión N° 4, 2006-0080-01, 2011).

La prima población hacía referencia, a los docentes de media y normalistas que se encontraran en municipios con más de 150.000 habitantes (Decreto 2689, 1968, art. 2) situación en la cual no ha estado San Luis de Gaceno; así mismo otra prima que no se contemplaba para el municipio,

era la prima de Exclusividad, que sólo acogía a profesores y directivos de los: ITA, INEM y CASD, y allí ninguno de estos ha funcionado en ese municipio.

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores sobre la legalidad a la que tenían derechos algunos maestros con relación a algunos reconocimientos, y como estos beneficios fueron suprimidos en el transcurrir del tiempo por la nueva normatividad, primero en la reforma de la Constitución del año 1968 y luego, con la vigente Constitución del año 1991, la cual sigue siendo objeto de modificaciones de acuerdo a lo que el cuerpo legislador contemple.

Sin embargo, vale la pena aclarar que, este tipo de incentivos (primas), entre los años 50' y 90', fomentaron en los educadores una motivación por mantenerse laboralmente, profesionalizarse y luego, con la normatividad del escalafón del Decreto 2277 de 1979, lograr ascender por tiempo servido y estudios adelantados. Lo que se constituyó, como una política que contrarrestaban el bajo nivel de preparación académica y metodológica del profesorado, especialmente en primaria, identificado por “Currie, Lebret y la Tercera Misión Alemana” en convenio con el Estado Colombiano; Organización que promovió actividades de intervención como la capacitación a través de guías, cursos-créditos y microcentros, estos últimos con éxito en las poblaciones rurales, puesto que focalizaban sus necesidades y soluciones dentro de su contexto local (Triana, 2012).

Sin embargo, es evidente el inconformismo del magisterio ante la falta de reconocimiento y de dignificación social por parte del Estado y la sociedad, ante la pérdida de primas y otros derechos, que a la fecha tienen otros funcionarios públicos y en los cuales los docentes han sido

excluidos como lo refiere en el artículo 15 de la Ley 91 de 1989, en el que otorga el beneficio de la prima de servicios a empleados públicos pero, deja por fuera de éste, a los maestros oficiales de acuerdo al texto de la Sección de Justicia del periódico El Tiempo (28 de abril de 2016); aunque la doctora ponente Sandra Ibarra lo argumenta como derecho al reconocimiento y pago de la prima de servicios contemplada en el Decreto-Ley 1042 de 1978, pero éste, para ese caso lo niegan (Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo Sección Segunda, S2013-00134, 2016).

Por situaciones como ésta y entre otras, es que se han gestado movimientos de años atrás, en las que se vienen dando discusiones, debates y acciones de lucha sindical, como se menciona a continuación, e.g. la participante del estudio de Mónica Liset Valbuena Porras (2014) titulado: Historia de vida: la maestra Flor de Orozco, mujer boyacense que se desempeñó como maestra rural en su departamento (1930-1957)

Gracias a su carisma y su capacidad de organización, decidió formar el sindicato, que le permitió crear un espacio en el que todas y todos pudieran trabajar en la exigencia de mejores condiciones laborales para los maestros. Hizo parte de varias Coordinaciones Nacionales y promovió los paros como rechazo a los mecanismos de presión, de violencia y la politiquería existente en el nombramiento de personal en las Secretarías de educación local, regional y nacional (Valbuena, 2014, p.275).

Años más tarde, también varios de los maestros del Estudio autobiográfico de Parra & Castañeda (2014), relatan sus experiencias en la lucha sindical, como se puede detectar en las palabras de la maestra Leonor Cruz, la búsqueda de mejores condiciones laborales por parte del gremio y la represión que ha ejercido el Estado sobre los maestros.

En el mismo año se dio el paro de maestros del 73, en el mes de octubre y duró más de un mes. No nos pagaban, había bastante represión por parte del gobierno como destituciones o encarcelamientos. Fue allí donde viví por primera vez la experiencia de salir a la calle, donde los policías nos corrían y a varios compañeros les dieron bolillo. (Parra & Castañeda, 2014, p. 161).

De lo anterior, se puede comprender que ha existido una lucha por la dignificación profesional del maestro, y este posicionamiento se logra definir cuando se le atribuye el valor que merece, pero ¿cómo lograr que ese valor, se conciben y hagan parte de la vida misma del docente? Es interesante reflexionar sobre lo que argumentan Martha Arana y Nuris Batista (1999) a continuación:

Los valores profesionales son entendidos como aquellas cualidades de la personalidad profesional que expresan significaciones sociales de redimensionamiento humano y, que se manifiestan relacionadas al quehacer profesional, y modos de actuación. Los valores profesionales no son mas que los valores humanos contextualizados y dirigidos hacia la profesión. Sus significados se relacionan con los requerimientos universales y particulares a la profesión. Los valores profesionales constituyen a su vez rasgos de la personalidad profesional y

contribuyen a definir una concepción y sentido integral de la profesión (Arana & Batista, 1999, p.14).

Es así que, la dignificación o valor profesional se expresa desde la subjetividad y cuando esto se hace explícito, integra a una colectividad, por ello, el papel del magisterio ha sido reivindicar su rol político y comunitario, y hacer de su labor un eje nuclear en la participación social, en el que se pondera el respeto hacía la profesión, pero es evidente que para el Estado no ha sido así; teniendo en cuenta los hechos y la realidad misma que acontece hoy; en la cual, el único que puede empoderarse y manifestarse ante sus síntomas, es el actor activo, el maestro, quien debe asumir una actitud moral hacía sí mismo y en la que, desde su apropiación, podrá recibir de la sociedad (Arana & Batista, 1999).

Es decir, la dignificación profesional, se formaliza cuando existe el respeto al desarrollo de su ejercicio profesional (Arana & Batista, 1999), aunque el tema no ha sido abordado a profundidad y sería interesante que hubiesen investigaciones que estudiaran dicha temática desde diferentes miradas; que contemplaran las condiciones ontológicas fundamentales y aquellas específicas que se dan en el ejercicio del docente rural.

La cuestión es, que a pesar de que el maestro desde su postura logró posicionar y mantener un imaginario social dignificante, surgen inquietudes respecto a ¿cómo el Gobierno Nacional le respalda o solventa algunas de sus necesidades básicas actualmente, cuando labora en condiciones de marginalidad o ruralidad deficientes? Por ejemplo, existen Instituciones rurales alejadas como lo menciona el siguiente relato “la escuela quedaba a tres días de camino. A estos

caminos se les denominaba de “herradura” que consistía en trochas que con las lluvias se tornaban intransitables.” (Soto, 2012, p. 224) y eran escuelas que no contaban con un espacio apropiado para vivir, y por ende el maestro rural debe suplir su estadía, en casas de vecinos como lo narra Diana Soto (2012) que su maestra de estudio “Amparo” que tuvo que vivir en casas que no contaban con un baño, las camas estaban incrustadas al suelo que era de tierra y para tener acceso al agua debían recorrer varios kilómetros de distancia pues se encontraban en lugares retirados y a horas de camino o como narra el profesor Freddy Cárdenas Aguirre en la década de los 70’.

El ejercicio en la escuela rural me hizo ver de cerca la realidad de esa área de nuestro país, sin ningún servicio de salud, sin servicios públicos, sin autoridad real, donde las más pequeñas rencillas se definían a golpes de machete, o con “píldoras de 38” como recomendaban los gamonales de la vereda (Parra & Castañeda, 2014, p. 374).

Condiciones precarias que carecían de lo necesario y se creería que básicamente se deberían tener para ejercer la actividad educativa, y tal vez por ello existieron en tiempo pasado, esos beneficios referidos hoy en día, como privilegios extra-legales, pero que, conociendo el relato de la historia de vida de los maestros, se puede apreciar que las condiciones donde se hallaban muchas escuelas, no tenían los mínimos para que el maestro llevara una adecuada calidad de vida y porque no decirlo, ese porcentaje adicional amortiguaba la desigualdad de condiciones a las que tenía que verse sumergido. Al respecto el estudio de Garbanzo (2011), señala de manera holística que:

De esta forma, son las condiciones laborales del docente, así como las condiciones y la calidad en las que se da su formación académica y profesional, determinantes, en gran medida –no las únicas– del logro de una mejor calidad de la educación; por tanto, las variables asociadas a su quehacer merecen toda consideración, desde la política, social y educativa –según las transformaciones sociales requeridas–, hasta las que implican reformas educativas –para adaptarse a las necesidades de los tiempos (Garbanzo, 2011, p. 92).

En otras palabras, señala la necesidad de actualización, capacitación y cualificación docente, como una de las prioridades para dignificar esta labor; pero, asimismo, se muestra la necesidad de que las políticas públicas a nivel educativo funcionen en los ámbitos rurales. En este panorama, cobra importancia las diferentes razones que se dan al respecto, pues los discursos gubernamentales hablan de que la baja calidad educativa en Colombia, obedece a la ausencia de cualificación o tiempo de permanencia de la jornada, desconociendo las condiciones de vida a las que se ven sometidos algunos docentes y los campesinos.

En el artículo de Corvalán (2006), titulado Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países, es el resumen del compendio del estudio de la FAO-Unesco, Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú, en el que hacen una aproximación de variables que influyen en la educación rural Latinoamericana, la cual surgió en respuesta al denominado

desarrollo rural a mitad del siglo XX, con el objetivo de “retener a los jóvenes en el campo y evitar la marginalidad urbana” (Corvalán, 2006, p. 43), siendo observada como imagen-prisión, limitando las dimensiones de los estudiantes en sus ámbitos corporales, cognitivos y espirituales, con la finalidad de solucionar un problema de instalación urbana. Es complejo pensar en la reducción de brechas sociales que existen entre ruralidad y urbanidad.

Puesto que es evidente en el diagnóstico de dicho estudio, da un panorama educativo en Colombia no muy alentador, cuando el nivel de pobreza rural llegó a un 83% al finalizar los años noventa, y cómo en esta década, aunque el presupuesto aumentó al 4% del PIB, sólo el 35% de éste, se destinó a la población rural, siendo una variable desencadenante, en la migración juvenil rural por la falta de oferta educativa en secundaria (Corvalán, 2006).

Aunque, el fenómeno de migración rural-urbano ha sido un hecho, éste tiene elementos históricos que se pueden precisar entre las décadas del 40' y 60' del siglo XX, por la guerra bipartidista que tiñó los campos de sangre, pérdida productiva agropecuaria y el latifundio (Salazar, 1978), así mismo, los maestros que no fueron coparticipes del régimen conservador, entre 1946-1953, fueron desterrados, perseguidos y eliminados, siendo un precipitante que deterioró la educación rural, y los docentes que fueron nombrados, eran fieles seguidores, que hacían al pie de la letra el modelo cristiano-conservador (Triana, 2012).

Además, “(...), es necesario señalar el tradicional conflicto entre campesinos sin tierra y propietarios que se manifiesta en la violencia y protestas ante la falta de oportunidades de empleo y de medios de subsistencia” (Jaramillo, 2006, p.51), aumentando la pobreza, el

desempleo rural, los cultivos ilícitos, el conflicto armado, a su vez la ciudad ha brindado mejores oportunidades, por el acceso a servicios y fuente de trabajo por el crecimiento de la construcción y mayor demanda laboral (Suárez, Liz & Parra, 2015).

También, décadas posteriores “Boyacá ha sido afectado por las consecuencias del conflicto armado. En ese departamento, las actividades de los actores armados siguen una lógica regional, ligada a las 13 provincias que conforman Boyacá, cada una presentando una trayectoria de conflicto diferente.” (Béland, 2013, p. 14) en la zona noreste se encontraba la guerrilla, al occidente la explotación minera y petrolera trae otro tipo de conflicto (Béland, 2013), aunque relacionado con el paramilitarismo, que se movilizaba por el sur y oriente del departamento como lo afirma el abogado Alexander Lora (2014).

Se puede establecer que en el departamento de Casanare, la presencia y accionar de organizaciones paramilitares se da desde los inicios de la década del 80, cuyo núcleo o punto que conlleva al proceso de organización, fortalecimiento y su posterior expansión hacia Casanare se da en el oriente del departamento de Boyacá en áreas con grandes yacimientos de esmeraldas como Otanche, Muzo y Coscuez. (Lora, 2014, p. 58).

Así mismo, en el estudio de la antropóloga Nurys Silva (2012) titulado: Jóvenes y oficios en la zona rural: Un análisis sobre formación de ciudadanías, progreso y cambio sociocultural entre los campesinos del Valle de Tenza, permite identificar que en esa zona el fenómeno migratorio de los jóvenes rurales, confirmando los argumentos mencionados anteriormente:

Frente a la carencia de un rol ocupacional y las demandas laborales y monetarias de las familias, los jóvenes tendían a vincularse a un ciclo de migración (hacia otras zonas rurales, las zonas urbanas, las economías extractivas y los cultivos con fines ilícitos) en el que intentaban —probar suerte para conseguir recursos y llegar a ser alguien—. La incertidumbre y el riesgo eran las categorías más fuertemente vinculadas a la noción de juventud. La migración temporal o permanente era el medio para acceder a la educación, lograr ganancias económicas y reconocimiento social (Silva, 2012, p. 92).

Es evidente que, Boyacá fue afectada por la carencia de recursos para los pobladores rurales, por eso como indica la antropóloga Silva (2012) los jóvenes eran inducidos a realizar actividades diferentes a la educativa, con el objetivo de tener mejores condiciones de vida y reconocimiento social; y específicamente, el Valle de Tenza que es una región que compromete las provincias del suroriente de Boyacá (Oriente y Neira), zona en la que está localizado San Luis de Gaceno, municipio en el que trabajó la maestra Ligia Martínez (participante de este estudio) y el cual linda con Casanare, el cual no es ajeno a estas problemáticas que se menciona desde la referencia de los estudios de Silva (2012) y Lora (2014) que identifican fenómenos como, el paramilitarismo, la producción y tráfico de cultivos, y violencia entre sus pobladores.

Este último fenómeno, lo indica el estudio de los investigadores Cubides, Olaya y Ortiz (1998) del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, titulado : La

Violencia y el Municipio Colombiano 1980-1997, en la segunda parte, que ninguno de los municipios de la zona del piedemonte llanero casanareño se cataloga como pacífico, sino se encuentran categorizados como violentos, siendo Sabanalarga, Monterrey, Villanueva, municipios limítrofes con San Luis de Gaceno y Páez, éste catalogado como municipio violento del sur de Boyacá. Además, el desplazamiento forzado, ha sido otro fenómeno crucial que viene disminuyendo desde el 2008, pero afectó a la población rural boyacense, en su dinámicas social y económica (Béland, 2013), como se menciona a continuación:

“En el estudio del año 2011, la Secretaria de Desarrollo Humano de Boyacá identifica en 14.137 las personas en el departamento que han sido focalizadas por Acción Social de la Presidencia como víctimas de desplazamiento. El mismo estudio menciona que 40% de los municipios de Boyacá tienen el doble estatus de receptor y expulsor de población desplazada (PNUD, 2012: 13)” (Béland, 2013, p. 15).

De lo anterior, se puede reflexionar que han existido problemáticas que han influido en el quehacer y vivir rural, sus pobladores han sufrido diferentes situaciones y momentos históricos, que han acentuado la brecha de desarrollo económico y social entre lo urbano y lo rural, características que son imprescindibles reconocer en el ejercicio de ser maestro rural, su oficio, no es sólo impartir conocimientos, también es el de liderar dentro de las comunidades mejores posibilidades de vida.

Sin embargo, no se puede negar que, los gobiernos de turno en la línea del tiempo han intervenido “con los cambios y transformaciones del conflicto, los resultados parciales y ambiguos de los procesos de paz y las reformas democráticas.” (Grupo Memoria Histórica, 2013, p. 111).

Flor Alba Romero (2012) en su artículo titulado: Conflicto armado y escuela en Colombia, describe los momentos históricos de desenvolvimiento del Conflicto, al igual que los investigadores del GMH (Grupo Memoria Histórica), que clasifica cuatro fases de desarrollo del conflicto Armado, la primera etapa (1958-1982) fue la transición de la violencia bipartidista a la subversiva, la segunda (1982-1996) la expansión, en número y espacio de las guerrillas, surgimiento de los paramilitares, desapariciones forzadas y ejecución de la militancia de izquierda, el tercero (1996-2005) la lucha contra el terrorismo y el narcotráfico, el cuarto periodo (2005-2012) el debilitamiento de la guerrilla ante la ofensiva militar del Estado y la desmovilización de paramilitares y de grupos de subversivos con garantías descritas en la Ley 975 de 2005 de justicia y paz (OEA, 2006); y se inferiría una quinta, (2012-2017) los diálogos y Acuerdo de paz con la guerrilla FARC-EP, que es un proceso que viene liderando en el actual presidente Juan Manuel Santos Calderón (Presidencia de la República, 2016).

La cuestión es ¿cómo ese conflicto armado influyó en la escuela rural? Pues bien, Romero (2012) desde su estudio, permite hacer un acercamiento de esa realidad de acuerdo a lo que menciona en éste. como:

Las escuelas, sus alumnos y profesores han sufrido ataques directos. La presencia y actuaciones de los actores armados propician el desplazamiento masivo, lo que genera un abandono de la escuela; en ocasiones limitan la libre circulación de los pobladores, lo que imposibilita que los estudiantes puedan acceder a la escuela; a veces los problemas de orden público hacen que, por protección de los niños, niñas y docentes, la escuela se cierre temporalmente (Romero, 2012, p. 7).

Es así que, la escuela rural colombiana en algunas áreas del territorio, fueron afectadas de forma acentuada por este lastre que vivió la sociedad campesina, entre los más afectados indígenas, afrocolombianos y quienes se encuentran en zonas apartadas o lugares estratégicos militares, de desarrollo y tránsito del narcotráfico.

Así mismo, la deserción escolar en el ámbito rural se ha suscitado al desplazamiento forzado, reclutamiento de grupos ilegales, el narcotráfico, la pobreza, violencia intrafamiliar, desnutrición, trabajo infantil especialmente en departamentos como el Chocó, Putumayo, Cauca, y en algunos municipios del caribe y ciudades como Medellín (Romero, 2012).

Sin embargo, desde la Escuela se han adelantado propuestas pedagógicas orientadas por la ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados), con su proyecto: Pedagogía y protección de la Niñez (PPN) que involucró más de 1000 docentes y la intervención supervisora del INEE (Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia), que vela por el derecho a la Educación, entre otros en población infantil y juvenil (Romero, 2012).

Aunque, la acción por parte del Estado, ha sido contrarrestar algunos fenómenos como: conflicto armado, desplazamiento y brindar garantías de seguridad en la población colombiana, es evidente, cómo durante estas seis décadas, de haber sido un país rural, hoy, el porcentaje poblacional ha crecido en las urbes y ha disminuido en el campo (Banguero & Castellar, 2011) ante ello, las problemáticas sociales se han trasladados a las ciudades, y en los campos la inversión social es menor, por las mismo, por el número poblacional.

Además, cabe mencionar que, las reformas y políticas han influido en la economía del campesinado, cuando se dio la apertura económica de los años 90' “Es decir, lo que fue pensado como apertura 'hacia afuera' se convirtió en una apertura 'hacia adentro' con consecuencias muy graves para la estructura productiva nacional y sobre todo, para el sector social” (Londoño, 2010, p.6); los tratados de libre comercio (TLC) en los años 2000, las concesiones mineras a multinacionales del uso y explotación del suelo, entre otras; son circunstancias que vienen infiriendo en el ambiente y la calidad de vida de la población rural (Jaramillo, 2006) como lo menciona, un análisis hecho, sobre las implicaciones de derechos humanos en el TLC Colombia-UE (Unión Europea) “nada hay en el Acuerdo que permita augurar una mejora en la calidad de vida de trabajadores informales, campesinos, afrocolombianos o pueblos indígenas.” (Saura, 2013; p. 22).

Es decir, la población rural, no ha contado con las suficientes garantías para permanecer en el territorio, y por las razones anteriormente expuestas como el conflicto armado, el narcotráfico, la tenencia de la tierra, pero también la inequidad social y la pobreza (Jaramillo, 2006) ha hecho

que sus habitantes migren a las ciudades, quedando los campos con un porcentaje inferior de habitantes y que sus posibilidades de vida sean reducidas, pues los maestros Martínez-Restrepo, Pertuz y Ramírez (2016) y creen que se den posibles soluciones:

Esta deuda histórica se ha expresado en la falta de oportunidades para el habitante rural y en una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular. El primer punto de los Acuerdos de Paz de La Habana plantea la transformación de esta situación a través de una Reforma Rural Integral. Dicha reforma cubre, entre otros aspectos, el acceso y uso de la tierra, la eliminación de la pobreza extrema y la reducción drástica de la pobreza rural, la promoción de la agricultura familiar y la seguridad alimentaria. En materia educativa, propone crear un Plan Especial de Educación Rural, que posibilite la permanencia productiva de los jóvenes en el campo y logre que las instituciones educativas contribuyan al desarrollo rural (Martínez-Restrepo et al. 2016; p.2)

Dado que, uno de los problemas que se viene dando en la escuela rural, es la deserción y la baja cobertura, como lo indica un análisis de Fedesarrollo “la alta tasa de deserción en la educación básica secundaria puede estar relacionada con el trabajo infantil que en las zonas rurales” (Martínez-Restrepo et al. 2016, p.5) y “(...)la fuerte ausencia de población juvenil en los sectores rurales producto de las migraciones por razones de falta de oferta educativa, particularmente secundaria” (Corvalán, 2006, p.52).

Por ello, El MEN (Ministerio de Educación Nacional), a través del proceso de expansión educativa rural, ha buscado estrategias de garantizar la cobertura y calidad en Colombia, a través del Sistema Escuela Nueva y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), los cuales han procurado logros efectivos de la escuela rural, a pesar de las brechas que hay entre el sector urbano y rural (Moreno, 2013).

El SAT, es un modelo educativo rural dirigido a jóvenes y adultos para que culminen sus estudios básicos y de educación media integrados a los proyectos productivos, procesos de trabajo, organización social y comunitaria, establecido dentro del marco legal del Decreto 3011 de 1997), y se llevó a cabo por la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias, Fundaec, inicialmente, en el norte del Cauca entre las décadas 80'y 90' (López, 2006). Por otra parte, la Escuela Nueva, denominada en otros países (Inglaterra, Francia, Suiza, Polonia,) como Modelo Escuela Activa, Escuela del Trabajo o Escuela Moderna, la cual tiene como finalidad propiciar toda actividad, especialmente la psicomotricidad del estudiante en relación con sus intereses, junto a una escuela para el trabajo, que oriente al educando para la vida social (Narváez, 2006).

El programa Escuela Nueva, que nace como una experiencia de escuelas unitarias en Norte de Santander a inicios de los años sesenta paralela a muchos países. En 1967 se expande y en 1976 se consolida el programa implantándose en más escuelas en el sector rural de diferentes departamentos del país: Norte de Santander, Boyacá, Cundinamarca y Caldas; a mediados de los 90' se adopta la metodología de Escuela Nueva a nivel nacional, como la principal estrategia de

intervención en Básica Primaria para sectores rurales como urbanos marginales, disminuyendo la tasa de repitencia y deserción (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

El estudio de Corvalán (2006), refiere que en algunos países de Latinoamérica predomina la educación multi-seriada (varios grados en un aula) en Brasil, multigrado o uní-docente en la escuela rural (un docente asumiendo la carga educativa de cuatro a seis grados simultáneos) especialmente denominados así en Perú, Honduras y Colombia, caracterizada por la baja cobertura y por los pocos alcances con relación a la formación urbana. Sin embargo, “el modelo Escuela Nueva ha mejorado significativamente la cobertura educativa y el logro académico de los estudiantes rurales, y ha incrementado la participación de la comunidad educativa en actividades y asuntos escolares” (Perfetti, 2004, p. 197) en Colombia, destacándose como una de las experiencias pedagógicas rurales referentes a nivel mundial, como también lo argumentan Ramírez & Téllez (2006)

La Escuela Nueva se constituyó en un esquema clave para el aumento en la cobertura y la calidad de la educación en las zonas rurales, recibió el apoyo decidido de organizaciones internacionales y fue punto de referencia de programas que se realizaron en América Latina durante los ochenta y noventa (Ramírez & Téllez, 2006, p.60).

Además, dentro de los principios de Escuela Nueva, está la integración de actividades curriculares, comunitarias, formativas, de seguimiento y evaluación con el fin de brindar una educación primaria completa multigrado, de forma flexible, contextual que supla las necesidades

de los niños campesinos y sus comunidades (Perfetti, 2004), con fundamentos de aprendizaje activo y colaborativo, respetando el ritmo y haciendo un currículo adaptable de acuerdo a sus características socio-culturales (Bermeo, Dorado & Insuasti, 2014).

Así mismo, Suárez et al. (2015) en el estado del arte de su artículo titulado: Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva (EN) en Colombia. Un estudio de caso, menciona que ha existido unitarias/multigrado, en las que se identifica la participación de sus actores, el desarrollo e influencia de políticas educativas, metodologías, didácticas, saberes, condiciones socio-culturales, entre otros, haciendo generalmente énfasis en la relevancia del papel del maestro en estas condiciones.

Para Forero (2013), el rol del maestro rural de EN multigrado, ha hecho que su función sea más participativa, el modelo le exige reestructurar sus prácticas, pese a que dejan de ser transmisionistas y pasivas, aunque no es una tarea fácil como lo sostiene Bustos (2007), puesto que ejercer la unidocencia o educación multigrado, exige responder a demandas que no son fáciles, por el volumen y complejidad de la dinámica misma de este tipo de escuela, por la diversidad cronológica de edades, alto número de estudiantes y de aquellos que requieren de atención por sus necesidades especiales, además, abordar diferentes temáticas que son desarrolladas en un mismo espacio, donde los estudiantes se encuentran cursando diferentes grados, así mismo, tener que lograr mitigar la ansiedad de responder efectivamente, requerirá de un alto grado de compromiso o identidad con la comunidad educativa, conocer el contexto, estar en capacitación permanente y pertinente y desarrollar una planificación elaborada y sistemática.

La cuestión es que, ante tantas exigencias, habrá docentes interesados en capacitarse y sí se encuentran en condiciones de difícil acceso, procurarán buscar un traslado para ubicarse laboralmente en sitios próximos a las ciudades o dentro de ellas para formarse (Parra, 1980), además, las familias rurales en condiciones de difícil acceso, generalmente reconocen la fluctuación de maestros en sus zonas, puesto que los docentes no se identifican o no logran adaptarse a la escuela rural (Bustos, 2007) o porque posiblemente no encuentra el apoyo del Estado o la comunidad en aspectos relevantes como: locación, inmobiliario, dotación de enseres y material didáctico o que éste sea escaso (Salazar, 1978, Forero, 2013).

En Colombia sin lugar a dudas, uno de los exponentes más importantes hallados en torno al análisis de la educación rural en Colombia es Zamora (2005), quien muestra el resultado de un largo proceso de investigación sobre el tema y en donde se enfatiza en el ejercicio docente rural, destacando aspectos que se consideran importantes: el calificativo del docente rural y las implicaciones que este tiene; el ambiente y las condiciones de trabajo, su quehacer y la formación que ha recibido para el desempeño en ambientes educativos rurales.

El autor resalta al docente rural como la presencia del Estado en todo el ámbito veredal de Colombia; en esa medida, expone que este cumple diversas funciones sociales, políticas y económicas, que lo transforman en uno de los pocos sujetos que sirve de interconexión con las cabeceras municipales; este ha hecho que su papel sea importante, debido a la estructura de las escuelas rurales, cuya ubicación es de difícil acceso y cuyo atraso a nivel de materiales y recursos didácticos es bastante importante y es allí donde el docente cumple un papel vital (Zamora, 2005).

El atraso de las zonas rurales en los países en vías de desarrollo como Colombia es muy notorio en el sector educativo; falencias que se hacen visibles en las dificultades para acceder a las escuelas rurales debido a las deficiencias de infraestructura, pero también en la baja calidad del material educativo, en la menor capacitación de los docentes y en ocasiones por los currículos inadecuados o descontextualizados (Franco, 2013).

Uno de los análisis más destacados sobre educación rural en Colombia lo expone Perfetti (2004), pues describe aspectos generales de la población de esta área, realizando una caracterización global del sistema educativo en el país y el análisis e impacto de las políticas educativas en este ámbito. El estudio permite corroborar las transformaciones a nivel de políticas públicas, pero también la quietud de su verdadera práctica, en otras palabras, las dimensiones de las políticas públicas no han podido establecer nuevos rumbos al respecto y, por tanto, es necesario buscar más allá de ellas, otras posibilidades que sean capaces de generar verdaderas transformaciones en este contexto.

Forero (2013), cree que a pesar de que se ha querido reivindicar la escuela rural, considera que el Sistema ha sido precario a lo largo del siglo pasado; pese a que, no ha existido mejores oportunidades, en la relación de calidad y pertinencia del currículo, el cual parece ser no ha sido apropiado de acuerdo a los resultados y la baja preparación académica de los docentes, junto con el desenvolvimiento de las múltiples funciones que se llevan a cabo, como uní-docente de escuela multigrado, que exige un número mayor de demandas en el aula, que la escuela graduada (Busto, 2007; Martínez-Restrepo et al. 2016).

En las siguientes líneas se puede comparar la pertinencia curricular antes y después de llevar el modelo EN, como lo refieren Salazar (1978) y Forero (2013) de acuerdo a la realidad de cada época así:

Se parte aquí de la convicción de que los planes de estudio en Colombia están totalmente divorciados de los intereses, necesidades y aspiraciones del pueblo. Sus enormes deficiencias han sido ampliamente documentadas: la falta de articulación entre los distintos niveles de la educación, la carencia de actividades prácticas, la obsolescencia de los contenidos, la falta de estímulos para desarrollar buenos hábitos de estudio y la capacidad de auto-aprendizaje. Por otra parte, todavía predominan enfoques en que se da escaso relieve a los aspectos técnicos y prácticos de las ciencias. De ninguna manera se orienta a la juventud hacia el trabajo y hacia actividades relacionadas con la producción; más bien se refuerza una mentalidad dirigida al consumo (Salazar, 1978, p. 7).

Es así que para los años 70, María Cristina Salazar (1978) describía que había una brecha entre los planes de estudio que se planteaba y la necesidad existente de la población rural con relación a que se debía conocer las necesidades e interés de su población, en la que existiese una secuencia entre los niveles, se motivará el auto-aprendizaje, se diese prioridad a la formación para el trabajo, con énfasis en la producción.

Años más tarde, a pesar de que el proyecto Escuela Nueva ha sido, sin dudas, un programa replicado a varios países latinoamericanos, el cual inició en Colombia, que se caracteriza por su flexibilidad y maneja una metodología que vincula el currículo, la administración, la formación y lo comunitario (Bermeo et al. 2014); además se cree que ha sido la base de la pos-primaria (programa de educación secundaria) como lo refiere López (2006)

La posprimaria se desarrolló como una continuación de la metodología de Escuela Nueva y actúa sobre un grupo de escuelas rurales próximas en su ubicación y en donde se haya implementado Escuela Nueva, escogiendo una de ellas para continuar los grados de la básica secundaria. Cuenta con guías de aprendizaje y ha hecho énfasis en el componente de proyectos pedagógicos productivos. En posprimaria hay dos modalidades: una desarrollada por la Universidad de Pamplona, y otra desarrollada por el Comité de Cafeteros de Caldas en alianza con la Secretaría de Educación Departamental de Caldas (López, 2006, p. 150).

Siendo, la posprimaria un modelo educativo con resultados positivos, en los que se fomenta los proyectos productivos pedagógicos, en los que se vincula las actividades diarias del estudiante y se propician habilidades de emprendimiento en el planteamiento y ejecución de proyectos, y que es el plan bandera de intervención que ha encaminado a fortalecer la cobertura en lugares de difícil acceso, mitigando la deserción escolar (Martínez-Restrepo, 2016).

Pero, existen posiciones a favor y en contra del desarrollo de la metodología que se lleva a cabo del modelo EN, primero, la ejecución auto-instruccional de las guías en primaria de (2º a

5º) y secundaria de (6º a 9º) en cuatro áreas básicas (se promociona por objetivos de guía y unidades), éstas se adaptan a la región y se complementan con el material de los centros de recursos y las bibliotecas escolares, además se lleva a cabo, el desarrollo de proyectos en la huerta escolar con la cooperación de las familias y la comunidad (Villar, 2014). Segundo, aunque, el papel del maestro ha venido cambiando con el tiempo, durante la implementación del modelo, inicialmente tuvo que innovar en el desarrollo de las guías, luego paso a un papel instrumental, debido a que es el supervisor y evaluador de los alcances de los niños de acuerdo al registro que se adelanta en los cuadernos de control (Villar, 2014).

Sin embargo, la decisión está en el maestro de ser o no, un colaborador, mediador y asumir un rol activo, o sólo llevar a cabo una función mecanicista, la cuestión es sí no tiene los recursos necesarios como: guías actualizadas, materiales y libros del centro de recursos y biblioteca dotadas y actualizadas ¿cómo puede llevar a cabo el modelo? O mejor aún, responder a la calidad que le exigen anualmente, cuando le comparan con resultados de la evaluación externa SABER en primaria (3º y 5º) y en secundaria (7º y 9º). En consonancia, Irma Forero (2013) considera que, aún hay faltantes, desde que se implementó el modelo EN:

Muchas de las escuelas rurales de Colombia de tipo Escuela multigrado, están lejos de hacer realidad los objetivos del programa, porque no se han contemplado los problemas referentes a la situación de la escuela, de los estudiantes, del docente, de la comunidad en general y de sus relaciones entre sí. Esto se debe a lo complejo de la articulación entre políticas, programas, organización de los procesos educativos emanados por el MEN, y las realidades del contexto donde se

deben adelantar los cambios educacionales. Pues no siempre las transformaciones se hacen contemplando las condiciones de interrelación de la sociedad rural, las prácticas pedagógicas y la capacitación del docente para liderar dichos cambios (Forero, 2013, p.52).

Ante ello, se puede resumir que es un programa que ha logrado alcances importantes, pero aún falta trabajar sobre políticas públicas y recursos económicos que apoyen esa labor, pues como lo mencionan Martínez-Restrepo (2016) aunque el número población sea inferior con relación a las ciudades, existe un mayor número de planteles rurales en relación a las instituciones urbanas, y por ello exige, mayor compromiso gubernamental en realizar esfuerzos presupuestales, para una mejor locación, dotación en el mantenimiento y calidad de las escuelas, y por qué no, de la capacitación docente (microcentros) que se dejaron de hacer y los incentivos salariales.

Ante el acercamiento teórico y experiencial de las condiciones que han permeado la escuela rural colombiana surgen inquietudes como las siguientes: ¿cómo ha sido la evolución de la Educación rural en el periodo comprendido de 1975-2015 en San Luis de Gaceno, específicamente desde la mirada de una maestra que ha laborado en una misma institución rural en condiciones de difícil acceso? ¿Qué tanto ha repercutido las políticas educativas en su comunidad local y en los maestros que se han desempeñado en el sector y durante ese periodo? ¿Qué puede argumentar desde su vida, cómo fue el transcurso de la escuela ante los fenómenos nacionales? ¿cómo identifica la realidad histórica de la escuela, durante esas cuatro décadas? ¿Cuál es la visión pedagógica que se suscitó en su contexto socio-educativo? ¿Qué tanto difiere

la realidad del ideal de Guiselle María Garbanzo (2011) de las condiciones que debe tener un profesional de la educación? Por ello es imprescindible para este estudio, recuperar la voz de una maestra, a través de los relatos de vida (auto-biográficos) y elementos escritos y fotográficos, los cuales se dan desde la reflexión de la sujeto-mujer y construyen su “Historia de vida”.

2.2.3. Saber pedagógico como resultado de la reflexión y el discurso.

Uno de los ejes temáticos ineludibles que se abordarán con minuciosidad en esta investigación tienen que ver con el Saber pedagógico, categoría que ha sido definida y modificada por intelectuales a lo largo de la historia de la Educación en Colombia y en otros lugares del planeta; sin embargo, cuando se menciona el saber pedagógico en Colombia, es porque se han realizado estudios que han profundizado sobre momentos y segmentos de la historia referentes a este aspecto.

De hecho, el Grupo de investigación de la Universidad de Antioquía, de la Facultad de Educación, desde los años 70´ viene haciendo proyectos que nutren el propósito investigativo: Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia, liderado por varios maestros entre ellos: Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez-Boom, Jesús Alberto Echeveny, Oscar Saldarriaga, Marco Raúl Mejía, Vladimir Zapata, entre otros colaboradores y otras universidades aliadas, que han realizado la exploración y análisis de las prácticas educativas y pedagógicas desde la Colonia hasta la actualidad, de forma sistemática y ampliada (Zuluaga, 1999; Zapata, 2003). Para el lector interesado en el tema, se puede remitir a sus documentos, puesto que este estudio, sólo tiene como fin identificar elementos claves que surgen del saber pedagógico rural de una maestra durante cuatro décadas de servicio en el municipio de San Luis de Gaceno, Boyacá.

Sin embargo, es importante aclarar el concepto del saber pedagógico, el cual indudablemente ha tenido una evolución (Zapata, 2003) y se desea ser claros y concretos en su comprensión y el manejo que se le da a lo largo de esta investigación; esclareciendo que el maestro es un sujeto de saber, que se ha visto inmerso y caracterizado a través de la historia por distintos cambios que implican ajustes a su práctica pedagógica y la asignación de funciones (Saldarriaga, 2003).

Oscar Saldarriaga (2003), plantea tres momentos históricos entre finales del siglo XIX hasta nuestros días en su libro titulado: *Del oficio del maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia*, en el cual ha concebido a tres tipos de maestros en el tiempo: el clásico, el moderno y el contemporáneo, caracterizados así: el clásico (1886 a 1930) su función fue aplicar unas técnicas artesanales que estuviesen sujetas a las directrices de tipo moral, orientadas por la hegemonía conservadora y religiosa; o como menciona Sáenz (2010) una escuela defensiva de los años 30' pensada para la higienización y moralización, desde la postura psicológica experimental, la medicina y la biología, observada la institución como laboratorio.

El maestro Moderno, debía ejercer una influencia en la constitución de un sujeto útil para la sociedad, que fuese productivo en varios ámbitos (Saldarriaga, 2003), sin embargo, estas orientaciones fueron direccionadas como ilustra Triana (2012) por influencia internacional.

En la década de los años sesenta, como resultado del nuevo orden mundial que se enmarcó en la ruta del desarrollo económico, obligó a gobiernos y organismos internacionales a plantear reformas educativas y políticas de formación de

maestros con un fin específico: contribuir a la expansión del sistema educativo como alternativa principal para la modernización y el desarrollo de la sociedad al estilo occidental, a partir de nuevas estrategias y modelos educativos (Triana, 2012, p. 96).

Pero, las decisiones que tomó el Estado después de la segunda mitad del siglo XX, pese a la influencia internacional de expandir la escuela, perfeccionar al magisterio rural y urbano, hubo un momento histórico paralelo, la violencia bipartidista en el país, que influyó para que esto fuera un caos, de acuerdo a la percepción de Martínez- Boom (2003) a nivel social y político del sistema educativo colombiano, así:

Las llamadas décadas del desarrollo produjeron justamente lo contrario del racimo de abundancia que habían prometido los políticos y teóricos de la década de los años 50: miseria y subdesarrollo masivos, explotación y opresión sin nombre. La crisis de la deuda, (...) En pocos años esta estrategia que había empezado como un sueño se transformó en pesadilla. (Martínez-Boom, 2003, p. 4).

Finalmente, el tercer tipo de maestro, el contemporáneo, el cual se caracterizó por responder a las demandas del medio no sólo nacional sino a nivel global, desde los años 70' en adelante, obedeciendo a los lineamientos donde ha tenido que competir con la multiculturalidad y la comunicación y sus diferentes medios de difusión los cuales están influyendo en las nuevas tendencias de información y comportamiento (Saldarriaga, 2003).

De acuerdo a Bermeo et al. (2014) la década de los 70' direccionó la reforma curricular con el Decreto Ley 088 de 1976, que estructura y reorganiza el Sistema Educativo y el MEN, en el artículo 33, que denota funciones específicas para cada nivel y población; en dicho decreto se evidencia el modelo de tecnología educativa, en resumen, la Taylorización educativa, donde el maestro realiza una función instrumental, reduciendo su papel y ¿qué de su autonomía y crítica pedagógica?

Entonces, hasta este periodo de la historia, de acuerdo a Saldarriaga (2003) la concepción del oficio del maestro, su saber y los distintos estilos de relación entre teoría y práctica que como se decía inicialmente han generado cambios en el desarrollo pedagógico desde el año 1870 hasta hoy y así como lo dice el autor se ha pasado de una pedagogía tradicional a una pedagogía experiencial, dado a que la forma de educación no es la misma, ya que la sociedad actual exige nuevos métodos pedagógicos en la enseñanza.

En contestación a ello, en los años 80' se consolida el movimiento pedagógico en el XII Congreso de la Fecode 1982, denominado como un movimiento democrático y popular, con el fin de reivindicar la lucha educativa y social del magisterio, especialmente en la pedagogía y la autonomía del ejercicio, motivada en responder a las políticas estatales de una forma apropiada y alternativa desde el conocimiento de la dinámica del aula, a partir del reconocimiento y divulgación de experiencias pedagógicas (Cárdenas & Boada, 2012), con el tiempo conocidas en Latinoamérica y otros países.

Entonces, el saber pedagógico ha ido de la mano con las prácticas culturales, se han constituido diferentes concepciones del docente, profesor, educador, pedagogo hasta artesano determinando el oficio del maestro de acuerdo al contexto, época y sociedad. Por ello se hará un recorrido, de los aportes que algunos teóricos han tratado de precisar la definición del constructo Saber pedagógico como “los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas, es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente” (Díaz, 2004, p. 170).

La definición anteriormente consignada fue construida a partir de la propuesta de Díaz (2004), denominada teoría emergente que realiza del saber pedagógico, en la que diseñó una matriz de análisis categorial heurística. Se profundiza en la descripción respectiva, teniendo en cuenta: a). la naturaleza del saber es decir cómo se concibe la legitimidad académica (saber teórico), la experiencia (saber práctico), re-significación de las experiencias (saber reflexivo); b). Atributos del saber desde la consistencia y la pertinencia que tiene el saber; c). Contextos de construcción del saber tales como: académico, laboral, familiar y cotidiano; y d). Consolidación del saber a través de la construcción (subjectividad e intersubjectividad) y preservación (arqueología del saber).

En la tesis doctoral de Hamlet Santiago González Melo (2016), titulada: Caracterización del Saber Pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - PAIEP- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, comprende el saber

pedagógico como el quehacer de los profesores en su ejercicio formativo, el cual está imbricado de contenido reflexivo a partir de las concepciones de vida, contexto de desarrollo socio-histórico del sujeto, experiencias, conocimientos y temáticas que enseña, todo esto, basado a partir de la práctica discursiva que surge en acción.

En concordancia, a lo que plantea Olga Lucía Zuluaga (1999) expone que el saber pedagógico, se logra extraer, a partir de los discursos que son construidos a partir de enunciados (comprendido desde el enfoque Foucaultiano) que están conformados por contenidos que dejan ver la trayectoria, historicidad y evolución de un ejercicio profesional, en este caso sobre el quehacer pedagógico del maestro; quien puede confrontar su conocimiento pedagógico y su desenvolvimiento en la práctica, que lo define como enseñanza; pero que no se queda en esta última, sino también trasciende a una práctica social, que permite visualizar la institución y los sujetos que actúan en ésta.

Entonces, comprendiendo de acuerdo a lo que se ha dicho por Zuluaga (1999) y González (2016) el saber pedagógico se logra identificar a partir del discurso que se hace de la práctica pedagógica y se analiza la evolución de ésta, y los elementos que la rodean, como procesos administrativos, la institución y los actores; por ello dentro de los lineamientos de formación propuestos por algunas Universidades, con facultades en Educación, como la Pedagógica Nacional, define claramente el papel de la práctica en el transcurso educativo, que es empoderar al futuro profesional con el fin de desarrollar habilidades de forma activa en el que le hacen un sujeto reflexivo y analítico que confronta la teoría con su experiencia (Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2004).

Así mismo, Schön (1987) considera que la actividad profesional es un arte, que brota de la reflexividad que se hace de la práctica, en el cual surgen situaciones familiares, o inciertas, y que son necesarias identificarlas para tomar decisiones y actuar ante ellas, en algunas previendo lo que suceda y en otras, siendo expectante a lo que pueda acontecer, evaluando en el mismo momento o durante el día, constituyéndose así la experiencia, en palabras de Paulo Freire “Yo tengo aún que aprender haciendo y viendo las cosas que se están haciendo” (Torres, 1985, p. 118). Esa experiencia, definida por Larrosa (2006), como un término que debe manejarse con conciencia y precisión, puesto que es un proceso que ocurre bajo una transición externo-interno, que le sucede a cada sujeto, así:

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad (...) Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad)

donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2006, pp. 88-89).

Es decir, para que acontezca la experiencia, se dan dos momentos, uno inicial, que es el que se origina de forma externa y en la medida que el profesional lo asuma internamente, ya pasa a hacer parte de su experiencia, la cual se denota como ese aprendizaje que hubo, a partir de un proceso elaborado y reflexivo intelectualmente (Salcedo, 2014), para la toma y acción de decisiones, como le sucedió al maestro Joseph Jacotot, el personaje central de la obra de Jacques Rancière (trad. 2003) *El maestro ignorante*, quien inicialmente llegó a ese oficio porque las circunstancias lo llevaron a éste, pero no porque él de antemano lo haya planeado, fue entonces que navegó en ese mar, conociendo la aventura de la enseñanza, en la cual ya viéndose sumergido en ella, acepto su papel, en el desarrollo que se vio vinculado, y donde hace reflexiones de su ejercicio, sacando conclusiones, que le ayudaban a mejorar su práctica y a entender a sus interlocutores.

De manera que, el saber se construye, en primer lugar, ante un hecho externo, luego cuando hay un compromiso con ello, viene actuar de forma dinámica lo que se hace, y esta acción se direcciona hacía ese otro (el estudiante), en palabras de Salcedo (2014) en el reconocimiento del otro, en relación a una escucha activa, en la que emerge el diálogo; pero no en una relación terapéutica de transferencia, pero sí, una relación pedagógica como la que Rancière (trad. 2003) identificaba las necesidades del otro:

Sabía como ellos que no se trataba de atiborrar a los alumnos de conocimientos, ni de hacérselos repetir como loros, pero sabía también que es necesario evitar

esos caminos del azar donde se pierden los espíritus todavía incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio y el principio de la consecuencia. (Rancière, trad. 2003, p.6)

Es aquí, donde toman sentido para él sus reflexiones, las cuales orientaría a su propósito: educar. Así mismo, la Universidad de Caldas, en el proceso de formación de sus estudiantes, plantean un modelo de reflexión de la práctica, citado como ejemplo por Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2004), en el cual, unos formadores universitarios de la licenciatura en Lenguas Modernas, establecieron una relación investigativa durante tres semestres con ocho estudiantes y realizaban varias actividades, entre ellas: escribir sus reflexiones, compartirlas en grupo, y en ese punto, identificaban sus planes de acción, en las cuales estos practicantes aprendieron a perfeccionar su papel en el aula (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002).

Del mismo modo, en la Universidad Pedagógica de Pereira, las docentes Teresita Vásquez y Ángela Henao (2008), en un ensayo titulado: La experiencia pedagógica: un espacio de reflexión, consideran que la academia debe propiciar momentos y espacios de reflexión que suscitan de las necesidades contextuales en lugar y tiempo promoviendo la autonomía y éstas dejen de ser prácticas que se guían por instrucciones como un recetario sino como diría Mejía (2015) éstas, se dan bajo circunstancias que se orientan intuitivamente, las cuales se transforman en preguntas para responder ante éstas de forma creativa, constituyéndose un saber pedagógico propio y por ello, ser productor de saber. Es por ello, que la práctica pedagógica sea en la

enseñanza o en la investigación lleva una acción programática y pragmática (Argüello, 2016) que se sujeta al contexto y a su realidad histórico-social (Zuluaga, 1999).

Entonces, es imprescindible considerar la autonomía del maestro, puesto que es, quien tiene la autoridad en su asunto, para actuar frente a lo que suscita en el contexto (Mejía, 2015), en acuerdo a lo que plantean Vásquez y Henao (2008) el maestro es un sujeto político, que construye su proceso pedagógico internamente en el ejercicio de su libertad, para cambiar esquemas y ser movido por la reflexión de lo que acontece de acuerdo a su auto-conocimiento en la práctica.

Para entender la práctica de la enseñanza es necesario, como se decía antes, conocer el contexto social, histórico y económico de una forma reflexiva desde la voz del maestro, el cual vive a flor de piel las situaciones y acontecimientos en la institución educativa, teniendo la autoridad de decir desde su visión lo que percibe y como lo vive, dado que para De Tezanos (2007) otros profesionales pueden hablar de escuela, pero sin posicionarse y apropiarse de un saber pedagógico real, sin vivir día a día lo que se construye en la escuela.

Además, Vargas (2015) agrega que, para profundizar sobre la experiencia pedagógica de un maestro, es indispensable conocer su historia desde los sustentos simbólicos, que van más allá de los enunciados que se logren hallar en el discurso y trasciende a significados que suscitan en y de la experiencia pedagógica con los diferentes actores de la escuela como intereses, temas, comportamientos, entre otros, que abarcan una cultura en transformación.

Se puede ampliar el tema, especificando esos sentidos y significados de la experiencia pedagógica a partir de la comprensión de la historia de vida del maestro (Vargas, 2015) de acuerdo a lo que proponen Díaz (2004), y De Tezanos (2007), de unas dimensiones particulares que atraviesan la vida del docente, como son sus sentimientos, expresiones, fracaso y expectativas propias de su vida íntima (dimensión emotiva); el saber propio de la disciplina que teorizó mediante sus estudios y cualificación, como por ejemplo, ciencias sociales, matemáticas y español, entre otras (dimensión disciplinar); las estrategias pedagógicas, didácticas y lúdicas que emplea para exteriorizar su saber disciplinar con los estudiantes (dimensión pedagógica); los valores que conforman su espiritualidad y su ontología misma (dimensión axiológica); y las ideologías políticas y de acción social en su entorno (dimensión política).

Por tanto, ejercer la docencia es tener el efecto de que los maestros produzcan un saber de carácter pedagógico, que permite la identidad del oficio, el cual se da en la interrelación del diálogo de pares a partir del compartir, conversar, discutir y el análisis de la práctica y de lo que acontece alrededor de ella; esta autora habla de una tríada dinámica que da origen al saber pedagógico y es la práctica, la reflexión y la tradición del oficio (De Tezanos, 2007).

En ello, el grupo de investigación del Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, Argentina, bajo la dirección de Daniel Suárez y la colaboración de varios investigadores, potencian la participación de varios docentes de escuelas públicas, con el fin de fortalecer y reconstruir el saber profesional y la memoria pedagógica a través del producto narrativo (Dávila, Suárez & Ochoa, 2009), es decir, que los maestros y maestras escriben y comparten sus relatos, haciéndose productores

intelectuales de su saber pedagógico (Mejía, 2015). Suárez (2004) afirma que la documentación narrativa, a partir del relato brinda aportes teóricos y metodológicos, también, permite comprender y describir los mundos escolares, además, focaliza los trabajos individuales y colectivos para identificar los significados del saber pedagógico y transfórmalos en la escuela como proceso de democratización.

Pero, ¿qué significa el proceso de democratización? De acuerdo a los planteamientos de Suárez (2011) el Saber pedagógico para ser democratizado necesita ser: a. objetivado, es decir, salir del silencio para ser comunicado; b. sistematizado, puesto que requiere organización de acuerdo a las temáticas que surjan, c. publicado, o divulgado ante un colegaje amplio; d. debatido y conversado; e. criticado y deconstruido, comprendiendo su episteme e ideología y f. reconstruirlo, que finalmente es, el producto de una experiencia pedagógica y cultural para los implicados.

En otras palabras, el saber pedagógico comprende el desarrollo de habilidades, mediante el proceso de democratización con carácter reflexivo en cada etapa; que ofreciendo la posibilidad razonable para solucionar un problema determinado desde el aula de clase o la institución. Así mismo, se ve orientado a la construcción de conocimientos, mediante recursos y acciones creativas proyectadas hacia el aporte que se pueden dar en los campos: educativos, científicos, tecnológicos y artísticos, entre otros, con el fin de hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural. De esta manera se ejerce una praxis transformadora que satisface dichas demandas a través del desarrollo de la capacidad del trabajo individual y colaborativo con responsabilidad social.

Este trabajo, como en un espectro de la literatura contemporánea, sugiere que no siempre es el rigor científico el que adivina, reconoce y fundamenta el movimiento de los conceptos, de su universo y de sus múltiples posibilidades teóricas. Con el devenir de esta labor investigativa de la misma manera que Hesse (trad. 1990), cuando nos muestra que el ser humano está compuesto por muchas almas, o a la manera de Neruda (1924, p. 6), cuando en el alma se “pueblan ecos y voces”- se observa que el pensamiento pedagógico del profesor, está compuesto por un cúmulo de voces -en palabras de Bajtín (1936), el pensador ruso, por una polifonía que llena a los seres de cierta armonía o de un desequilibrio entre el yo y los otros, como en un yo colectivo.

Esto indica que el saber pedagógico de un docente siempre está atravesado por múltiples voces que provienen de los libros que lee, de lo que habla con la gente, de lo que cree espiritualmente, de lo que ama y de lo que odia, de las corrientes de pensamiento que lo pueblan. De modo que el saber pedagógico es una construcción ideológica que está impregnada de la totalidad de la atmósfera vital del maestro.

Por consiguiente, indagar por el saber pedagógico del profesor, se constituye en un elemento esencial, ya que sobre éste recae la concepción de profesor, siendo esta una representación real e ideal, que se constituye en las diversas comunidades; el pensamiento pedagógico del profesor se establece desde su imaginario, desde su entorno y desde las cosas de su mundo.

En otras palabras, el saber pedagógico del docente, se fundamenta sobre bases empírico-teóricas que posibilitan el acceso al conocimiento pedagógico; en este sentido se da desde la

perspectivas motivacional y epistemológica, que están entrelazadas, por la subjetividad, a través de su visión de la educación. El profesor, no se debe conformar con el saber estático que se puede tener sobre determinado tipo de pensamiento pedagógico, puesto que la sociedad, el mundo de hoy, un mundo cada día más dinámico, exige que el maestro se aventure y vaya más allá de su conocimiento pedagógico base. Una fundamentación de determinado tipo de pensamiento pedagógico requiere del deseo de saber, apropiándolo en un sentido constitutivo al quehacer del maestro, en donde se adquiere conciencia acerca de responsabilidad como trabajador de la cultura, al transformarse en un ritual de vida desde su práctica pedagógica.

CAPÍTULO III. MÉTODO

El camino vital de un maestro puede ser reconstruido a través de un proceso que indague sus realidades, sus historias y sus condiciones.

Autoras.

3.1. Enfoque de Investigación

Esta investigación tiene afinidad con el enfoque hermenéutico-crítico, ya que se realiza una reflexión constante de la construcción de los relatos y las narraciones, cuyo fin es la comprensión profunda de las interrelaciones entre estructura contextual y el agente, el enfoque hermenéutico-crítico, dentro de las ciencias sociales, generalmente se asumen desde un paradigma cualitativo, en el que fundamentalmente se consideran los fenómenos teniendo en cuenta sus particularidades, de modo que pueda servir de foco de comprensión de realidades similares (Bolívar, 2014).

La Hermenéutica proviene de la lengua griega (*hermeneia*) y su significado primordial alude a los actos de la interpretación.

Si bien, la hermenéutica fue considerada desde sus inicios como base para el desarrollo del conocimiento teológico y filosófico, más tarde se apreció la utilidad que prestaría a las ciencias sociales, sobre todo por la necesidad de reconocer al historicismo como elemento fundamental para el "desarrollo" de las sociedades (Cárcamo, 2005)

En el caso de esta investigación, la hermenéutica como base epistemológica y metodológica, adquiere una importancia multifuncional, pues no sólo influirá en los aspectos propios del análisis documental, sino de las diferentes situaciones fenomenológicas que rodean el contexto de la misma.

En este sentido, “para poder interpretar comprensivamente se requiere el esfuerzo por reconstruir todo lo que rodea a este sujeto, lo cual es imposible” (Cárcamo, 2005, p. 206). Reconocer esta imposibilidad ubica a este estudio en un ámbito cualitativo, cuyo objeto no consiste en abarcar la verdad absoluta, sino de reflexionar con base en una historia de vida y la importancia que representa para una comunidad educativa, así como para la ampliación de los marcos teóricos que indagan la biografía de los maestros, debido a esto se podría decir que: La pretensión de la verdad hermenéutica ha permitido al intérprete rastrear la experiencia de la verdad, buscarla, indagar sobre ella como práctica realizable de cada persona, como el arte de interpelar, conversar, argumentar, preguntar, contestar, objetar y refutar; derogando de una manera lógica el discurso unívoco que nos está siguiendo en la actualidad. (Arráez, Calles & Moreno de Tovar, 2006).

La hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. La hermenéutica nos proporciona, de este modo, tanto una nueva forma de comprender los discursos como una nueva forma de interpretar la experiencia humana a partir de éstos. En síntesis, cada discurso es un relato y cada relato es una

narración que articula la experiencia del que la expresa, y este relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística llamada texto (Ríos, 2005).

Por ello, es propicio comprender que este tipo de investigación no se sustenta en el positivismo racional, cuyos ejes de verificabilidad aluden a otras realidades de tipo predictivo y universal, tomando como prioridad la construcción textual como base literal de la investigación, las condiciones intratextuales y las intertextuales, en cuyo seno descansa la proporción teórica de la intersubjetividad y la construcción de sentido.

3.2. Tipo de Investigación

El enfoque biográfico narrativo aparece en este estudio, como el tipo de investigación que representa, complejiza y comprende los procesos de creación y asignación de sentido al pensamiento pedagógico del profesor, a través de la posibilidad de simbolizar la cotidianidad y la universalidad de su quehacer, sus relaciones con la comunidad educativa, sus estudiantes, sus maneras de abordar la pedagogía y su propia realidad académica e investigativa. En otras palabras, se trata de la comprensión sistemática de su devenir profesoral, tanto sujeto de una cultura educativa, como en una situación particular (saber pedagógico), como en un tiempo particular (el proceso histórico hasta nuestro tiempo).

Un enfoque biográfico nos remite a la historia de vida de los sujetos. Esto es más amplio que una técnica y escapa a un encasillamiento conceptual. Por lo contrario, este enfoque está abierto a modificaciones según el contexto investigativo, pero que en esencia guarda

el carácter común histórico de la historia o historias que se pretenden estudiar. (Moreno, 2016, p. 215).

El enfoque biográfico-narrativo es una modalidad de investigación, asumida desde el horizonte hermenéutico que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas concretas que aportan por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública (García, Lubián & Moreno, 2007).

De acuerdo con el enfoque interpretativo propuesto, esta investigación se convierte, pues, en una forma de comprender el saber pedagógico de la maestra y no solamente de indagar sobre ella, es una manera diferente de entender la labor del profesor y su forma de relacionarse con la enseñanza, puesto que se realiza una permanente interacción humana, encaminada a una construcción colectiva de conocimiento.

A partir de la metodología empleada, en la presente investigación, y para el desarrollo de la misma, se tienen en cuenta dos valiosas herramientas metodológicas, “historia de vida para identificar el saber pedagógico del profesor a través de la autobiografía y la segunda se basa en la fotobiografía” en procura de concatenar esta significativa experiencia en torno del estudio del saber pedagógico de una maestra rural; para el caso de esta investigación, es esencial tener en cuenta el círculo hermenéutico propuesto por Gadamer (1998):

La regla hermenéutica de que el todo debe comprenderse desde lo individual, y lo individual desde el todo, procede de la retórica antigua y ha

pasado, a través de la hermenéutica moderna, del arte de hablar al arte de comprender. En ambos casos nos encontramos con una relación circular. La anticipación del sentido, que involucra el todo se hace comprensión explícita cuando las partes que se definen desde el todo definen a su vez ese todo (Gadamer, 1998, p. 63).

El sentido circular implica una relación holística del todo y de las partes que lo integran. En sentido global, esta historia de vida hace referencia a unas secciones delimitadas para elaborarla, de modo que se puedan explicar abstractamente y que, del mismo modo, se pueda restituir su unidad original, en función de la comprensión total, de los sentidos que constituyen el texto de la maestra. “Eso significa reajustar la expectativa y hacer confluir el texto en la unidad de un pensamiento desde otra expectativa de sentido” (Gadamer, 1998). Por ello, la función de esta investigación es entender el texto de la maestra como un *pretexto*, que permita construir un nuevo texto dotado con nuevos sentidos de comprensión.

3.2.1. El enfoque metodológico de tipo Biográfico-narrativo.

Su relevancia parte de la dimensión discursiva (Bolívar, 2014), vinculando texto y contexto (Ferrarotti, 2007). Los elementos de las historias de vida se recuperan a través de los relatos, que son relatos situados denotados como construcciones sociales; tal como afirma Stenhouse citado por Bolívar (2014 p.3): “Un relato de acción de una teoría del contexto.” El enfoque narrativo prioriza la relevancia del lenguaje, y cómo se le da sentido y significado a las experiencias que los actores de la investigación dan a sus relatos y las construcciones que estos tienen acerca de sus historias de vida, las cuales permiten ser interpretadas para comprender la sociedad, la

cultura y su historia; además la vinculación de las investigadoras en esta actividad permitirá hibridar informes y reflexiones que hagan de las narraciones que se den en acción, vinculando el texto-contexto y agente (Bolívar, 2014).

El método Biográfico-narrativo se inscribe en un paradigma cualitativo convencional en las ciencias sociales que es diferente y ha potenciado las dimensiones del discurso y otras técnicas como el texto, permitiendo el giro narrativo como reconfiguración del pensamiento social y cultural en la que a través de los relatos se puede hacer una lectura de la sociedad.

Dentro del fundamento epistemológico del método biográfico narrativo, se remonta desde el surgimiento de la imprenta, dado que, el interés de la biología ha sido cuestionar e indagar sobre la vida (bio), el cual se ha integrado la escritura biográfica como recurso de recolección, pese a que la intención investigativa de los biólogos ha sido comprender y describir en sí la vida e incluso hasta la muerte, por ello se ha definido como una corriente auto-bio-logización, sólo que para estos profesionales fue sólo importante recurrir a los sucesos y/o estímulos externos, inclinándose más por el método científico, que en hacer una lectura holística, y ahondar al mismo tiempo sobre los procesos internos, que para las ciencias sociales y clínicas son muy válidos y desde allí se viene dando; ante ello han surgido crisis de saberes y poderes en torno a la vida, crisis bio-etica, bio-politica y en sí crisis multidimensional, por la segregación que se hizo; pero que sin duda, fue el pilar y sustento que le da hoy a este movimiento biográfico (Pineau, 2008-2009), y por ello este estudio narrativo pedagógico hace alarde al aporte significativo que da una historia de vida de una maestra rural.

Para Bolívar (2014), existe una gran necesidad epistemológica de vincular el texto con el contexto, es decir hilar las características de las historias de vida y como se han desarrollado, la cual requiere de una comprensión profunda interpretativa entre la relación contextual y del protagonista, en este caso la maestra.

Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida. Sin desconsiderar la influencia o repercusión que los acontecimientos de la vida privada y personal del docente tienen en su vida profesional, importa –mirando a su incidencia en la mejora– la trayectoria profesional (formación inicial, proceso de socialización y construcción de identidad profesional, itinerarios formativos seguidos). (Bolívar, 2016, p. 1).

Los relatos de vida auto-narrados facilitan estrategias de aprendizaje, que se podrían dar como la documentación narrativa de las prácticas docentes en la indagación pedagógica de las cuales habla Suárez (2011) otra forma de aprendizaje narrativo es el proceso que se da de este, puesto que existe una conversación interna y recuentos externos extrayendo el significado que conduce la identidad de vida de la maestra rural.

Existe un recurso denominado *Documentación narrativa de las prácticas y experiencias pedagógicas* que se usa con el fin de contestar la relación de la Historia de vida de la maestra y el saber pedagógico, entendiéndose que la documentación narrativa de prácticas pedagógicas son la forma como los maestros no son profesionales de oficio artesanal, sino son y deben ser

posicionados como trabajadores de la cultura, y son dignos de ser llamados *productores intelectuales de saberes* (Mejía, 2011).

Para Suárez (2011), la documentación narrativa de las practicas permite identificar los sentidos y significados que los docentes producen cuando escriben, leen, reflexionan, y comparten con sus colegas las experiencias educativas que dan a conocer los mundos escolares, rescatando las situaciones institucionales, biográficas, geográficas e históricas siendo los maestros autores de transformación en la escuela, saber pedagógico y prácticas educativas.

El documento narrativo producto de la investigación tiene como función potencializar la interpretación y crítica de los relatos pedagógicos, encontrando así una voz propia en el proceso de pesquisa. La investigación interpretativa permite difundir a través del discurso académico la construcción de teoría social y educativa transformando la práctica docente; debido a que la dinámica escolar es constante, es cambiante, y en la medida en que se actúa frente a éstas se van re-describiendo, es decir, el maestro realiza procesos meta-cognitivos de su actuación e interpreta qué elementos influyeron en el desarrollo de la misma, comparando la planeación, el desarrollo y el resultado de su quehacer en el aula, y cómo re-estructura e identifica factores que promueven o no el aprendizaje y la enseñanza con el fin de mejorar sus prácticas (Suárez, 2011).

Además, los textos escritos que produce un maestro de tipo narrativo también rescatan pensamientos, emociones, motivaciones, desilusiones, entre otros aspectos poco predecibles; los cuales son elementos incompatibles o extraños con el modelo eurocéntrico positivista racional, puesto que no tendría la validez o confiabilidad suficiente para ser divulgado; pero como se mencionaba en párrafos anteriores en el campo investigativo cualitativo, permite tener en cuenta

al sujeto y sus relatos como un todo, accediendo a la comprensión de fenómenos que están asidos a la naturaleza de los seres humanos desde su filogénesis hasta su ontogénesis cultural.

Por ello, este estudio comparte el posicionamiento de las pedagogías de descolonización y cree que es imprescindible rescatar al ser como individuo y que también comparte aspectos propios de una cultura que le permiten tener una identidad autóctona, que resaltan todo aquel ámbito pedagógico, social, histórico propio de un contexto que se basa en la experiencia y no en la teoría; dando lugar a la construcción de identidad, policromía y la polifonía de la vida social que se desenvuelve en la escuela y en otros contextos. Así mismo sus saberes profesionales, significados culturales, ya que son reconstruidas interpretativamente y se encuentran en discusión de su sabiduría y memoria pedagógica (Suárez, 2004).

3.3. Fases y categorías de la Narrativa Biográfica

Durante dos años de investigación, se realizó un recorrido por lugares, instantes, conversaciones, y reflexiones en torno de la vida y la experiencia de cuarenta años de la Maestra Ligia Martínez Aurora Martínez de Acevedo, para obtener el producto final denominado como “narrativa auto-biográfica escrita y visual educativa de la maestra”, resaltando en profundidad el aspecto histórico, espacio temporal, normativo que recorrió durante los diferentes cambios de programas, planes y proyectos del sistema educativo colombiano. A partir de esto se definieron las siguientes fases para el desarrollo de esta propuesta:

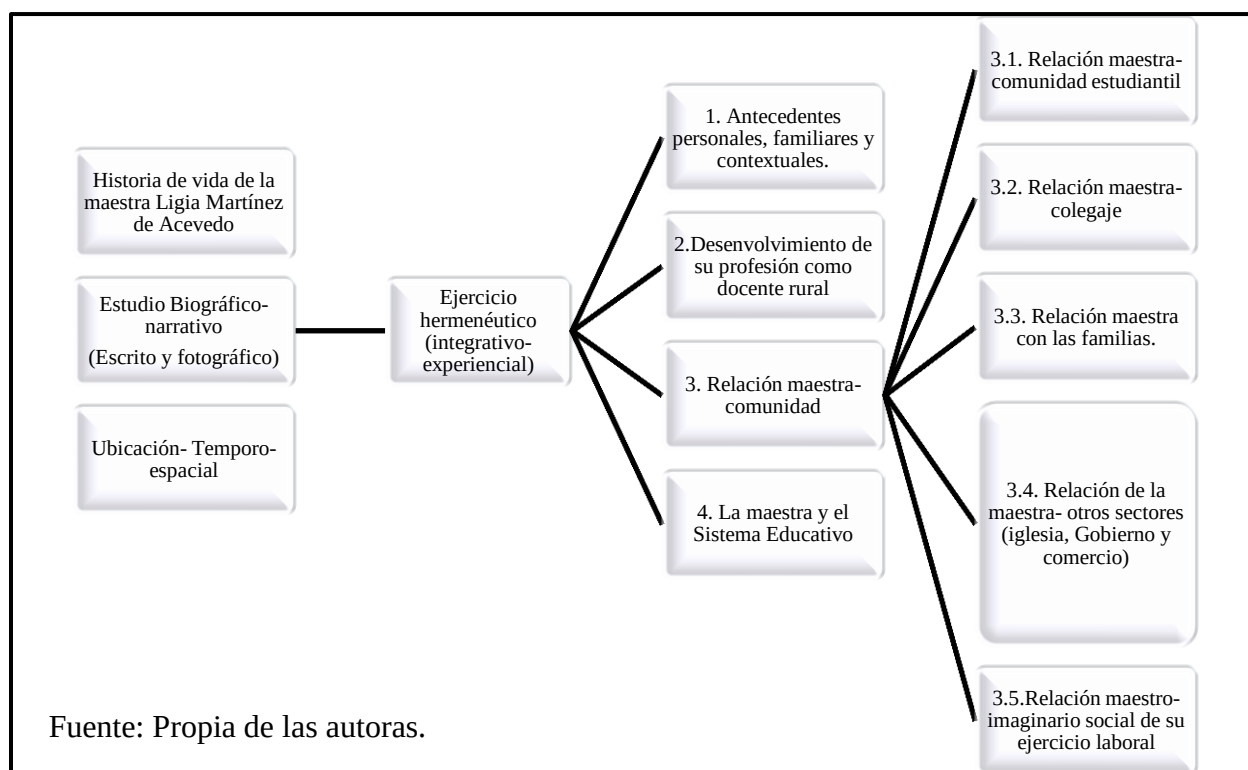
Fase exploratoria: Se recurrió a la autobiografía escrita y fotografías, teniendo en cuenta las teorías que alimentan la narrativa biográfica, y los estudios que se han realizado sobre educación

rural, pero tomando también como base las teorías epistemológicas para indagar sobre el saber pedagógico.

Fase de campo: Se realizó la elaboración de una guía sistematizada en torno de los aspectos que se analizan dentro de este capítulo (Ver Anexo A), para explicarle a la maestra Ligia Martínez cada aspecto de las categorías que se tratarían en la investigación, así mismo, se firma el consentimiento informado donde ella autoriza a las investigadoras divulgar dicha información con fines netamente académicos (Ver Anexo B).

Una vez determinadas las fases del proyecto se procede a definir las categorías de la investigación como se observa en la Figura 1, las cuales se exponen a continuación y orientarán la investigación en torno a la reflexión, interpretación y análisis de los datos encontrados.

Figura 1. Categorías de la investigación



Categoría 1: Antecedentes personales, familiares y contextuales

En esta categoría se ahonda sobre sus orígenes, desarrollo, motivaciones, momentos que marcaron su vida e influencias que la llevaron a ser maestra, importancia de describir el lugar en donde pasó sus primeros años de vida y en donde se desenvolvió en su profesión. Y en este últimos si le arecen pertinentes los hechos históricos de violencia en Santa Teresa u otros aspectos que considere relevantes en su formación como maestra rural.

Categoría 2: Desenvolvimiento de su profesión como docente rural

Es importante tener en cuenta los acontecimientos que rodearon su decisión de desempeñarse como docente en Santa Teresa cómo era su travesía para llegar allí durante todos esos años, que experiencias significativas positivas y negativas encontró para ejercer su labor como maestra rural.

Categoría 3: Relación maestra – comunidad

Describir cómo fue su relación con la comunidad de Santa Teresa y qué funciones cumplió dentro de ella. De allí se derivan las siguientes subcategorías:

3.1. Relación maestra – comunidad estudiantil:

En este aspecto s ilustra la relación con sus estudiantes, características observadas en ellos a lo largo de los años y cómo fueron sus prácticas educativas en el manejo del aula, temáticas y demás aspectos que considera relevantes debe tener un maestro hoy en día.

3.2. Aspectos relevantes de la Relación maestra con colegas y otros directivos:

Se describen las dinámicas relacionales que tuvo con sus diferentes compañeros de labores de carácter educativo en las diferentes décadas y su función como maestros rurales, por otra parte, cómo era la relación con los directivos y cuáles eran las funciones que ellos desempeñaron en diferentes épocas y los aportes que realizaron a su labor docente.

3.4. Aspectos relevantes de la Relación de la maestra con las familias:

En este aspecto se describen los cambios a lo largo del tiempo de las familias y la relación con los maestros y en especial cómo fue su interacción con las mismas.

3.5. Aspectos relevantes de la Relación maestra con otros sectores de la localidad: (iglesia, gobierno, comerciantes, etc.).

Se menciona cómo fue su relación con estos sectores y que características considera importantes mencionar en cuanto al papel de la maestra fuera de la institución.

3.6. Relación maestra – imaginario social de su ejercicio laboral:

Percepción que tuvieron otras personas en su labor como maestra.

Categoría 4: La maestra y el sistema educativo

Cómo se profesionalizó en la carrera docente, qué cargos asumió durante su labor educativa y qué puede decir acerca de los cambios que tuvo el sistema educativo en las cuatro décadas, qué críticas y

aciertos han tenido según su percepción. Se destacan en esta dimensión la transición por aspectos como modelos de enseñanza, currículo, evaluación, estilos de administración escolar, políticas educativas, la relación educación – ruralidad, etc.

Durante la interpretación la maestra Ligia Martínez, selecciona aspectos relevantes relacionados con la dimensión subjetiva, dimensión social y experienciales relacionados con su historia de vida pedagógica que se hallan implícitamente incluidos y en los cuales se hace un análisis por secciones que se relacionan con los *topoi*, es decir los ejes temáticos que van emergiendo del relato y así poder construir de forma crítica el aporte y argumento dialéctico hallado del diálogo intersubjetivo entre el texto, la Maestra Ligia Martínez y el grupo de investigación. Esto admite una aproximación a los criterios de generalidad en que se soportan los paradigmas cualitativos de investigación (Declory-Momberger, 2015).

De esta manera, como soporte subsidiario investigativo se encuentran las figuras o fotografías que hacen parte de una recolección selectiva, para aumentar la visión interpretativa de la narración y su análisis. Cabe tener en cuenta que la apreciación conceptual de la fotobiografía implica dar sentido a las imágenes que quedan atrapadas en un tiempo específico, lo que supone el ejercicio de la reminiscencia, en el caso de la persona que ha vivido esos momentos (Sanz, 2008). En ese espacio de significación, toman fuerza las posturas de las ideas, los sentimientos, las percepciones y las motivaciones de quien hace parte de tal espectro, implicando una penetración de los hechos que se encuentran allí, desde la comprensión propia de quien interpreta con base en el ser humano que vivió esa experiencia.

La fundamentación epistemológica abordada, permiten a esta investigación diseñar el siguiente modelo interpretativo mixto concerniente a la historia de vida de la Maestra Ligia Martínez como se observa en la Figura 2, con base en el texto biográfico narrativo en educación que se presenta como Anexo C, primordial de la labor de investigación:



Figura 2. Modelo interpretativo Mixto: Biográfico-narrativo, integrativo-experiencial

Fuente: Propia de las autoras.

3.7. Contexto

San Luis de Gaceno es un Municipio Boyacense situado en la Provincia de Neira, también conocido como Puerta de oro del Llano, está ubicado en las estribaciones de la Cordillera Oriental en la región denominada como Piedemonte Llanero, parte suroriental del departamento de Boyacá, se caracteriza por sus bosques vírgenes y tierras fértiles aptas para las labores

agrícolas y ganaderas; los principales productos que se cultivan son yuca, maíz, plátano, caña de miel y algunos cítricos.

Esta región es muy productiva, sin embargo, se dificulta la comercialización de sus productos en razón al difícil acceso de sus vías; por lo anterior los cultivos se dedican en su mayoría al autoconsumo de la población urbana y rural del Municipio. De otra parte, los pastos son dedicados a la explotación bovina y en la actualidad hay mayor dedicación a las actividades agropecuarias. Se encuentra a una altura de 400 metros sobre el nivel del mar. Su geografía es montañosa con un gran número de fuentes hídricas tales como quebradas y ríos. Su ubicación es $04^{\circ} 49' 28''$ de latitud norte y $73^{\circ} 10' 15''$ de longitud oeste, con una temperatura aproximada de 28 grados centígrados y un área de 458.5 km², en la Figura 3 se observa en detalle el mapa de San Luis de Gaceno.

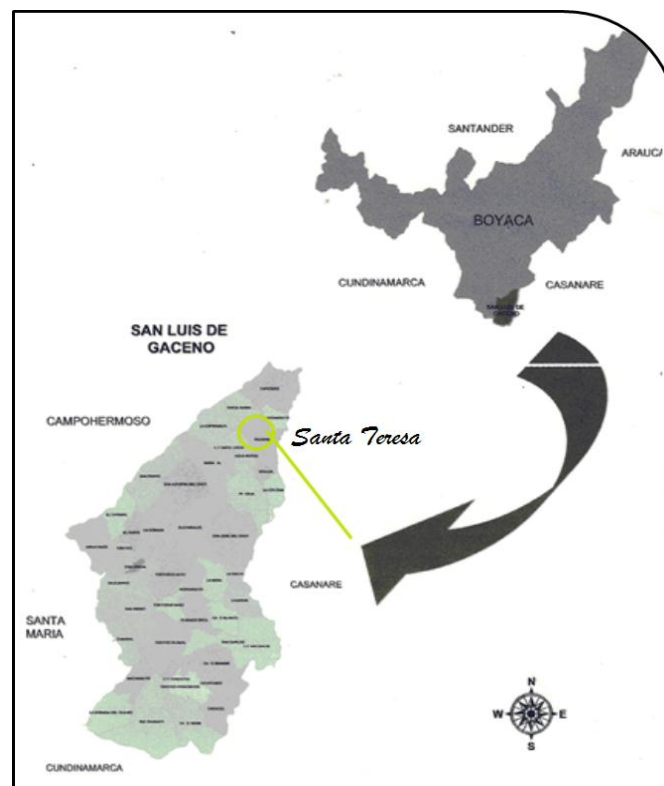


Figura 3. Mapa San Luis de Gaceno

Fuente: Alcaldía de San Luis de Gaceno – Boyacá.

En relación a la dimensión social en Educación el municipio cuenta con un colegio privado y tres Instituciones Educativas oficiales: la institución educativa San Luis de Gaceno en el casco urbano, la Institución Educativa Telepalmeritas y Nueva Esperanza situada en Santa Teresa, en esta institución fue en donde laboró la Maestra Ligia Martínez durante 40 años.

Según el aporte teórico de los profesores de este centro poblado, su fundación data de 1940, los terrenos fueron de Eliodoro y Santos Acosta, políticos de Miraflores – Boyacá, quienes habían abarcado bastante extensión de tierra en esta región. Al llegar los primeros pobladores provenientes de Miraflores, Garagoa, Chinavita, Guateque, invadieron parte de estos terrenos y se formó un primer caserío denominado la Playa, entre Caño Seco y Rio Upía.

La Maestra Ligia Martínez realizó un aporte a la historia de Santa Teresa el cual se encuentra en el libro San Luis de Gaceno “A través del tiempo” Historia y trascendencia cultural” del Autor Fabio Vega Roa en donde a partir de sus vivencias y su desempeño durante cuarenta años como docente afirma que sus primeros pobladores se tuvieron que enfrentar a las inclemencias del clima, enfermedades como el paludismo, fiebre amarilla, ataque de felinos y serpientes venenosas, empezando un gran desarrollo de colonización con gente honesta y trabajadora, hasta que estalló la violencia en 1948, lo cual fue un azote cruel a la región, pues la mayoría de sus habitantes huyeron a diferentes lugares, otros murieron y, finalmente el caserío fue quemado y destruido (Vega, 2015).

Terminada la revolución hacia el año 1953, algunas personas volvieron en busca de sus antiguas fincas, y así continuaron luchando por sobrevivir buscando una mejor calidad de vida, pasado el tiempo, Santa Teresa se convirtió en un terreno rico en productos agrícolas y variedad de pastos que contribuyen a una excelente producción de ganado convirtiéndose en la actividad principal de la economía. Cuenta con abundante vegetación, árboles maderables y gran cantidad de corrientes de agua; sin embargo, se ha visto afectada por algunos pobladores quienes se dedican a la tala y quema de árboles lo cual disminuye esta gran riqueza. Sus principales vías de acceso fueron caminos de herradura al Secreto y Campo Hermoso, por donde llegaba toda clase de mercado a lomo de mula; hacia 1985 llegó a la región el político Miguel Roa Vanegas, proveniente de Guatemala, hombre carismático que fue muy querido por la comunidad que trabajó y dio inicio a importantes cambios en el desarrollo de grandes obras como la vía de acceso, fluido eléctrico y vías telefónicas.

Según en el DANE (San Luis de Gaceno 2016), como se observa en la Figura 4, se evidencia que en el Municipio de San Luis de Gaceno, predomina la población joven con edades entre los 18 y 28 años, por esta razón se desarrollan políticas públicas encaminadas a atender principalmente la población adolescente y joven.

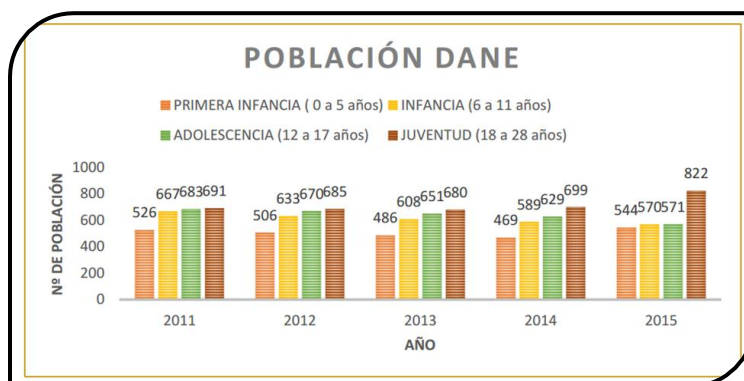


Figura 4. Población de 0 a 28 años de San Luis de Gaceno

Fuente: Plan de desarrollo, DANE 2016.

3.8. Caracterización del Sujeto biográfico

Teniendo en cuenta las características de nuestra sujeto-mujer biográfico de investigación se reconoce que, durante la investigación, los relatos (auto) biográficos que aporta la maestra permiten la continua reflexión, contribuyendo a la construcción del yo y su exteriorización ya sea de forma oral o escrita brindando herramientas y aportes a este estudio (Bolívar, 2014).

La intencionalidad de haber escogido a la participante de esta investigación tiene algunas razones que son importantes exponer y explicar, pues una de las investigadoras de este estudio, Libia Buitrago la conoció en junio de 2010, cuando fue a trabajar por primera vez en el magisterio como docente de primaria a la Institución Educativa Nueva Esperanza a una sede rural cercana, en la vereda Gazapal, donde ella en ese tiempo era la rectora encargada; un mes después es nombrado otro profesor asumiendo la rectoría y la docente Ligia Martínez retoma sus funciones de profesora en primaria en la sede principal hasta diciembre de 2014.

En esos años Libia Buitrago tiene contacto con Ligia Martínez como compañeras de trabajo, y en la medida que Libia Buitrago conoce la trayectoria del colegio y la historia de esa institución a través de los relatos de algunos profesores antiguos, llaman su interés, en ocasiones a través de diferentes pláticas y tertulias cuando a veces se reunían por trabajo o descanso los fines de semana o al no poder desplazarse por ser un sector con dificultades en las vías y distancias que tomaban largas horas de desplazamiento, permitieron que se compartieran

relatos e incluso muchos se dieron cuando tomaban la alimentación en la casa de la profesora Ligia Martínez y habían apagones por las fallas de energía o fuertes tormentas eléctricas.

Es así que Libia plantea en su anteproyecto, al dar a conocer la realidad de los maestros rurales a partir de aquellas historias institucionales colectivas, pero al exponerlo ante sus tutores del seminario de investigación le orientan a delimitar el proyecto a un solo participante y emprender el rumbo en compañía de la colega Carolina, quien por ser psico-pedagoga siente interés de conocer esta realidad y hacer equipo en esta travesía de la Historia de vida de la maestra Ligia Martínez de Acevedo.

Además de este primer vínculo de tipo profesional, se escoge a la maestra Ligia Martínez, por tener una mayor antigüedad en la institución y por su activa participación en cada evento que se ha llevado a cabo en la misma, así fuese una actividad del colegio o de la comunidad siempre existía un compromiso que inspiraba a los docentes que llegaban al sector a unir esfuerzos y ser una fuerza dinamizadora en el progreso de la comunidad, la maestra Ligia Martínez hablaba desde la voz de la experiencia y sugería soluciones en todas las situaciones a los docentes en general pero especialmente a los más jóvenes, siendo una mujer ejemplar en la labor educativa.

La maestra Ligia Aurora Martínez de Acevedo, nacida el 22 de marzo de 1957 en Guateque-Boyacá, fue Normalista de la Escuela Normal de Garagoa, título obtenido a sus 16 años; inicia labores en Santa Teresa, San Luis de Gaceno el 14 de febrero de 1975 y culmina su labor educativa en el mismo lugar el 31 de diciembre de 2014, recibiendo el reconocimiento de su

arduo trabajo durante cuatro décadas, el 3 de febrero de 2015 por el Consejo directivo de la Institución Nueva Esperanza.

Maestra caracterizada por ser líder a nivel educativo y social en esa comunidad, ejerciendo funciones de tipo religioso y comunitario, también como inspectora de policía de esa localidad en tiempos de violencia en las décadas de los ochenta. A pesar de la distancia logró llevar a cabo estudios de pregrado como licenciada en Educación Básica Primaria, así mismo realizó estudios de postgrado. Se desenvolvió como maestra de primaria, secundaria y ejerció la rectoría del Colegio Técnico Agropecuario Nueva Esperanza durante ocho años 2003-2010.

3.9. Dispositivos de recolección de información

3.9.1. Los Relatos (auto) biográficos.

Los relatos autobiográficos son de carácter idiosincrático y singular que permiten la relación entre la vida individual y la historia social; a través de los relatos se construyen historias de vida, puesto que la unidad de conjunto de relatos del maestro o del sujeto de estudio expresa el curso de su vida, por medio de experiencias y percepciones que surgen a partir de un diálogo interactivo que son comprendidos e interpretados en movimiento de la investigación, sin llegar a un textualismo radical procurando a través de la hermenéutica un análisis cualitativo, según se ha dicho (Bolívar, 2014).

La autobiografía es el instrumento primordial de apoyo para que la sujeto-mujer de este estudio construya sus relatos y dé apertura a la narrativa de hechos y acciones de un proceso de formación que no sólo se basa en descripciones sino en interiorizaciones que atienden lo que

“piensa que hizo, en qué contexto lo hizo, de qué forma y por qué razones...” en función y relación con los objetivos de esta investigación los cuales tendrán una ruta de categorías anticipatorias que serán interpretadas en la medida que se analice (Bolívar, 2014).

El relato autobiográfico es un reto personal que implica un sentido e interés investigativo y el lograr comunicar sus pensamientos, sentires, anécdotas, y en sí la historia de vida situada en un contexto; dentro de los aportes que se logran a través de la autobiografía está la identidad narrativa, en la constitución y comprensión existencial; otro es a través de la hermenéutica encontrar en la riqueza del lenguaje la realidad expuesta, un tercer aporte sería la dialéctica de la mismidad, otro es la re-descripción del yo a lo largo del tiempo y por último rescatar el recurso de la escritura que difiere del discurso oral siendo una revolución intelectual que conecta lenguaje-mundo (Camarero, 2011).

Dentro del aporte autobiográfico, como lo abordan Trejo & Cordero (2007), es responder a unas intenciones, para el caso de este estudio una intención pedagógica, la cual se prepara inicialmente análoga a cualquier entrevista, sin embargo ésta se tipifica como una entrevista de personalidad o semblanza teniendo como referencia la persona indicada, que va a lograr dar respuesta al tema esperado dentro de una guía con preguntas claves (qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué o para qué) con el objetivo de que logre extraer información.

Ante ello, los aspectos neurálgicos que se tuvieron en cuenta para la formulación de la autobiografía escrita fueron la estructura general que hicieron para el desarrollo del proyecto de *Las auto entrevistas a escritores mexicanos*; como hacer una planeación metodológica que

partiera de una guía en la que a través del conocimiento que se tenía del personaje, es decir la sujeto-mujer de estudio, se logrará responder a una serie de dudas investigativas y fue así que se construyó en el seminario de tesis de acuerdo al previo conocimiento que se tenía de la maestra, y de los temas claves para abordar dentro del formato de auto-entrevista (Trejo & Cordero, 2007).

La guía se entregó a la participante a finales de enero de 2016 (ANEXO A: Guía de Autobiografía) y la maestra la devuelve diligenciada a finales de julio del 2016 (ANEXO C: Hallazgos material narrativo auto-biográfico de la Maestra Ligia Martínez); puesto que ella solicitaba hacer una revisión exhaustiva en la medida que se transcribía, para hacer ajustes de su autoría y dar respuesta lo más clara y precisa a los tópicos orientadores que se denominaron categorías anticipatorias, las cuales se jerarquizaron a lo largo del documento.

3.9.2. Fotobiografía.

Esta es una técnica que surgió como herramienta complementaria de evaluación y tratamiento terapéutico en psicología clínica llamada Terapia de Reencuentro, uno de sus objetivos es que permite tomar conciencia para identificar síntomas y causas y así lograr solucionarlos (Sanz, 2008); para el fin de este estudio tiene la intencionalidad de apoyar el relato escrito autobiográfico de la profesora Ligia Martínez con el reporte fotográfico: que respalda sucesos y hechos de la actividad de la maestra en su contexto. Actúa como sedimento simbólico de la reflexividad para configurar el relato de sí.

A través de la fotobiografía se toman hechos, que permiten percibir esa realidad con una visión elaborada, siendo importante la asociación explícita en el texto escrito y cómo se

relacionan mecanismos psíquicos denominados como identidades, des-identidades y en sí el lenguaje emocional. Así mismo “El objetivo de la fotobiografía es darnos cuenta de dónde venimos y de por qué estamos donde estamos, es aprender cómo ir cerrando lo que tengamos que cerrar y cómo iniciar una nueva etapa” (Sanz, 2008, p. 230).

Por medio de la fotobiografía se puede lograr revivir la historia, además este recurso permite comprender la historia del otro y en el sujeto de investigación en este caso de la profesora Ligia Martínez se busca que tenga un autoconocimiento (Sanz, 2008). Así mismo una fotografía le permite al lector identificar o reconocer elementos que se encuentran dentro del contexto en el que se desenvuelve la profesora Ligia y que no están nombrados verbalmente o escritos, generando inferencias e hipótesis relacionadas que se hallan en el texto, haciendo que el lector se haga un consultor reflexivo de la escena.

Uso cómo técnica.

Se usa como descripción y construcción de la historia de vida. Se inicia a partir de contar la historia de vida empleando fotos, luego la persona en cuestión será quien tendrá la decisión de seleccionar el material personal, familiar o de otros para hacerlo público, permitiendo a través de estas identificar situaciones que suscitan emociones y significados en las diferentes etapas de la vida, que se cruzan con el relato escrito de esta investigación.

Análisis.

Desde el aporte que da Sanz (2008), sugiere abordar cada una de las fotos, en la que se interpreta el lenguaje corporal y se relaciona con la narración que se describe acerca de los hechos que la rodean, en ello se identifica la emotividad dado el caso, y las circunstancias. La

síntesis fotográfica se hace desde una mirada global del conjunto del material visual, el cual cuenta la historia de vida. Ante esa visión general de las fotografías, es importante reflexionar sobre qué llama la atención, qué se repite y qué no aparece del relato o al contrario para este caso qué aparece en el conjunto fotográfico. Esta mirada paralela define el carácter subsidiario del instrumento en el sentido de que cumple una función complementaria, antes que de confrontación o búsqueda estricta de semejanzas.

3.10. Plano Analítico e Interpretativo de Investigación.

El fundamento analítico de esta investigación es de tipo biográfico-integrativo-experiencial, siendo entendido así: Biográfico-narrativo, puesto que es un paradigma cualitativo, ya convencional en las ciencias sociales, que ha potenciado las dimensiones del discurso y otras técnicas como la producción experiencial del texto, permitiendo el giro narrativo como reconfiguración del pensamiento social y cultural, ante la comprensión profunda interpretativa entre la relación contextual y del protagonista (Argüello, 2014; Bolívar, 2014).

El método Biografico-narrativo es integrativo y experiencial, puesto que narrar las experiencias personales de forma escrita evidencia las reflexiones que el sujeto ha hecho a lo largo de su vida en todas las esferas de su desenvolvimiento vital, como ser integral en movimiento (Serra, 2005) es decir, autor, narrador y personaje, en el que se evidencia el ser pensante, meta-cognitivo, sensitivo, intuitivo, intelectual y agente social.

Como lo afirma Delory (2015), comprender la biografía es entender sin segregar los campos de vida, teniendo en cuenta sus transiciones psicosociales, y por ello captar la performatividad de

los trayectos de vida que evidencian progresos, evoluciones y sentidos de existencia de forma individual y colectiva. A continuación, se describe en la Tabla 1, de forma taxonómica del modelo que se tuvo en cuenta:

Tabla 1. Análisis Mixto denominado: Biográfico-narrativo- integrativo y experiencial en co-construcción con tutor proyecto Argüello (2016).

Biográfico-Narrativo	Integrativo	Experiencial
Su relevancia parte de la dimensión discursiva (Bolívar, 2014), vinculando texto y contexto (Ferrarotti, 2007). Los elementos de las historias de vida se recuperarán a través de los relatos (relatos situados asumidos como construcciones sociales); tal como afirma Stenhouse (1984, p. 6) “Un relato de acción de una teoría del contexto”.	Reconoce al ser humano como un todo, el cual ha vivido trayectorias y etapas que son difíciles de segregar y que de acuerdo a los intereses investigativos maneja uno o varios <i>topoi</i> (Delory-Momberger, 2015). Tiene en cuenta: • Lenguaje • Dimensión subjetiva • Dimensión Social	A través del relato biográfico se identifican las experiencias asociadas a los procesos transicionales de la trayectoria y de sus trayectorias asociadas (Argüello, 2014; Delory-Momberger, 2015).

Fuente: Propia de las autoras.

En torno a lo anterior, se puede decir que se eligió una ruta de interpretación de la autobiografía escrita y la fotobiografía teniendo en cuenta los aspectos anteriormente referidos (Ver Anexo C).

4. CAPITULO IV: ANALISIS Y HALLAZGOS

Relatar de sí mismo es descubrirse en privado para darse a conocer en público, escribir y revisar fotografías es volver a vivir con otra mirada el ayer, el hoy y sí es posible el mañana.

Autoras.

4.1. Interpretación analítica del texto escrito auto-biográfico

Para leer este capítulo se insta al lector a realizar una lectura previa del Anexo C. (Relato Auto-biográfico) y así poder comprender el contenido y secuencia que la participante desarrolla en el texto. Ya leído esta auto-biografía, se procede con la interpretación de las categorías establecidas, en las que fueron desarrolladas por la maestra Ligia Martínez; resaltando como fundamento de sus relaciones personales y familiares el contexto narrativo biográfico, de la lectura y la profundidad del relato se han seleccionado varios apartes que permiten mirar este aspecto de su biografía.

Para mayor comprensión, se han extraído párrafos que se encuentran en el Anexo C; en este caso, se establece una referencia de cada elección, con una abreviatura en mayúscula:

- **(APFC)** = antecedentes personales, familiares y contextuales
- El número correspondiente a los párrafos que se encuentran en el Anexo C. Por ejemplo, si se escogieron, los párrafos 1, 2, 3, 4 y 5 de esta categoría, el párrafo reseñado se apunta de la siguiente forma: APFC.

- Asimismo, emergieron en cada categoría unas subcategorías para una mejor comprensión de los aspectos primordiales de cada una de las cuatro grandes categorías Ver Figura 1. Categorías de la investigación.
- Posterior a ello, se muestra el párrafo y subsecuente a esto la correspondiente interpretación.

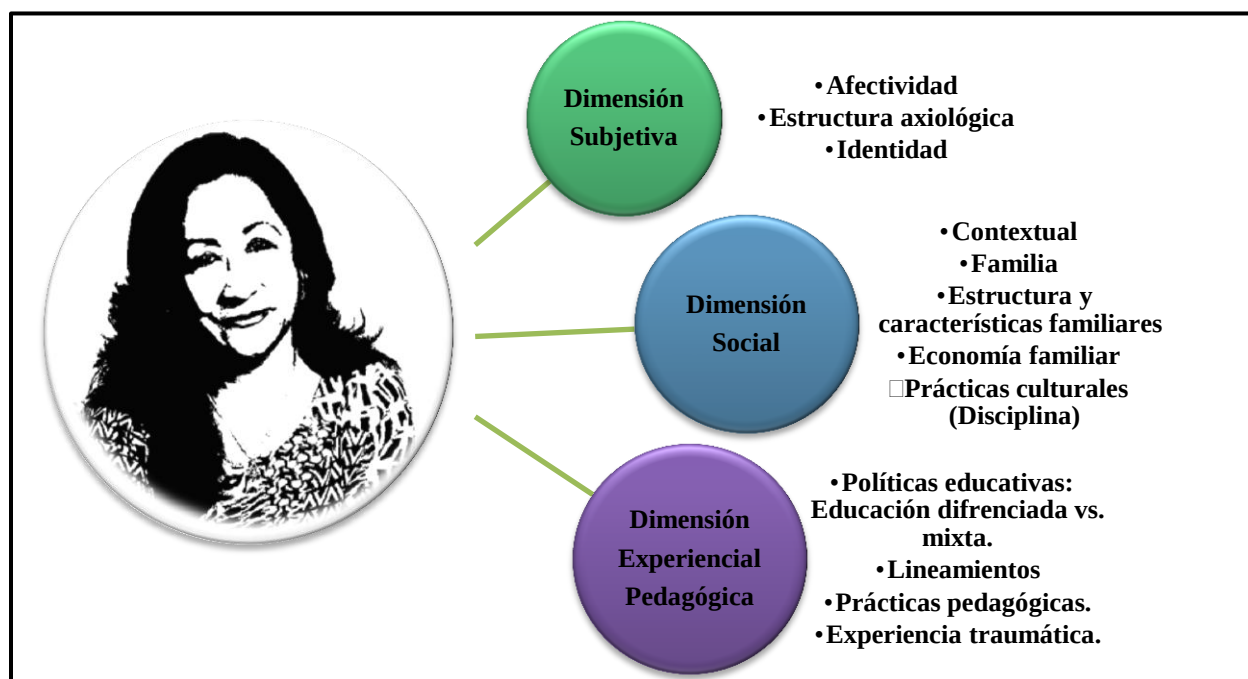
A continuación, se desarrolla el análisis categorial del texto escrito de contenido más que de estructura y forma de la autobiografía de la maestra Ligia Martínez Aurora Martínez de Acevedo. Para efectos de comprensión del análisis categorial se relaciona con las categorías anticipatorias planteadas en la guía estructural de la autobiografía escrita con los resultados emergentes que surgieron a partir del mismo desde un método integrativo-experiencial siendo organizado en tres aspectos emergentes importantes como son la Dimensión Subjetiva, social y experiencial vista desde su trayectoria pedagógica.

4.2. Antecedentes Personales Familiares y Contextuales (AFPC)

Esta categoría anticipatoria se planteó, para aproximar los orígenes de la historia de vida del sujeto-mujer del estudio, siendo para la categoría AFPC comprendidos en los párrafos del 1 al 17 evidenciados en el Anexo C; se analizan tres categorías tal como se observa en la Figura 5:

- Dimensión Subjetiva tiene tres subcategorías
- Dimensión Social que tiene cuatro subcategorías
- Dimensión Experiencial que tiene seis subcategorías

Figura 5. Mapa de navegación categorial (APFC)



Fuente: Propia de las autoras.

4.2.1. Dimensión Subjetiva.

En el análisis de esta categoría personal familiar y contextual se encontraron las siguientes subcategorías que dan respuesta a componentes que han constituido la afectividad, identidad y estructura axiológica de su ser psicológica como maestra.

- **Afectividad:**

“Pero el destino quiso que yo llegara y me convirtiera en la mayor alegría, especialmente para mí papá que adoraba las niñas.” Párrafo 2.

En este fragmento del relato se identifica una afectividad positiva de vínculo parental, y se identifica una emoción que generaliza el agrado familiar ante su existencia y ser parte de su hogar.

“Mi infancia transcurrió muy tranquila y con mucho afecto por parte de mis padres y mi hermano” Párrafo 3.

En este fragmento se puede identificar los vínculos fuertes que existen entre los miembros de la familia fortaleciendo su personalidad desde la infancia.

“Olvidé contar que de mi matrimonio tuve 2 hijas Milena y Yisela, que nacieron en Guateque mi tierra natal...” (Párrafo 28).

Las hijas para la maestra son en gran parte la motivación para luchar por sus ideales y salir adelante, su rol de madre influyó de manera positiva en su labor como docente, lo cual le permitió tener una mente libre para observar y comprender a sus alumnos, en la figura 6 se puede observar la profesora Ligia Martínez haciendo remembranza del lazo afectivo y cohesión entre sus padres y su nuevo núcleo familiar.



Figura 6. Familia Acevedo Martínez (Yisela, profesora Ligia Martínez, Esposo, Milena) y amigas de la familia

Fuente: Ligia Martínez, 1983.

Figura 7. Primera nieta “Paula Alejandra”



Fuente: Ligia Martínez 1997.

En la Figura 7. Muestra el vínculo existente con cada generación de su árbol genealógico, resaltando su afectividad en este caso, con su primera nieta, en la que se auto-referencia como una abuela joven.

- **Estructura axiológica:**

“Mi padre muy humilde trabajaba como albañil, muy codiciado en esta rama por su forma pulida de trabajar y especialmente su puntualidad y honradez.” (Párrafo 4).

En este fragmento se identifican valores modelados por su figura paterna, en los cuales se evidencia admiración promoviendo en ella una personalidad basada en estos aspectos.

“Tengo un recuerdo muy grato de mi maestra del grado primero, ella supo con su cariño ayudarme a vencer el miedo natural del primer día de clase y quién pensara que sería el papel que yo haría mucho después y durante muchos años” (Párrafo 4).

Aquí también se encuentra el valor de la gratitud, frente al papel importante del modelo de una maestra que influyó en su quehacer pedagógico, pero en ese entonces con su afecto le permitió vencer miedos. Ese ejemplo de maestra, le permitió ser considerada y comprensiva en su relación con sus estudiantes, especialmente con los más pequeños.

“Guardo muchos recuerdos gratos de esos años y de mis compañeras de la época, agradezco a mis maestras y especialmente a la de grado quinto “Nelly” el haber hecho de mí una niña activa, de buenos modales, colaboradora y de manera especial haber logrado que perdiera el temor de hablar en público porque siempre me escogió para participar en actos comunitarios” (Párrafo 9).

Dentro de la categoría de antecedentes se identifica el agrado por evocar recuerdos especialmente de sus maestras; pero siempre existirán algunas que hicieron la diferencia y ayudaron a forjar su personalidad, como lo relata de su maestra “Nelly” quien potencializó sus habilidades y reafirmó su autoestima.

“Algo muy importante para mí y que extraño en los momentos actuales es el estudio y la práctica de la urbanidad de “Carreño” los valores como la responsabilidad, la puntualidad, el respeto, la verdad, la honestidad, la honradez y otros más, eran indispensables en la formación de los niños y niñas” (Párrafo 7).

En este texto se evidencia que la maestra – sujeto de estudio reconoce la importancia axiológica moral en su vida y en su rol social en la formación de niños y niñas, de acuerdo con determinados códigos de conducta.

“Siempre fui buena en el área de religión pues la formación en mi hogar y en el colegio arraigó en mí un gran respeto y temor de Dios, considerándolo desde niña el Ser más importante en mi vida y así lo he mantenido hasta la fecha” (Párrafo 13).

Como se evidencia en el párrafo anterior, su vínculo moral y constitución de su fe, parten desde su hogar y la formación que recibía en sus primeros años escolares.

- **Identidad:**

“... Recuerdo que mi capacidad de memorizar me favorecía para participar en teatro y poesía, con buena redacción siempre fui escogida para redactar y leer las palabras o discurso de fin de año, obviamente mi hermano distinguido por lo mismo me dirigía y corregía mis escritos para que quedaran lo mejor posible.” (Párrafo 9).

En este texto se auto-identifica con sus capacidades y habilidades las cuales fueron reforzadas por su maestra de quinto y su hermano, que siempre le orientaba para destacarse en sus primeros años escolares, reconociendo en ella una estima favorable en sus primeros años de vida promovidos por algunas de sus maestras y por el apoyo de su familia.

“Mi maestra de segundo grado “María de Jesús” colaboró mucho en mi formación y le agradezco el haber despertado en mí el gusto por la lectura y la declamación de poemas” (Párrafo 10).

En este texto se encuentra algunos de sus intereses y gustos propios descubiertos por la orientación de unas de sus maestras.

“Participando en campeonatos de baloncesto que era con el ping pong mi deporte favorito” (Párrafo 12).

Aquí también señala su interés y gusto por el deporte, el cual lo descubrió en la escuela en sus años de infancia.

“...En el transcurso del estudio descubrí mi vocación como docente y desde el principio me fue muy bien en mis prácticas. Las buenas enseñanzas de mi primaria en cuanto a letra, ortografía y orden en los cuadernos me sirvieron mucho porque fácilmente llevé mis preparadores de clase muy ordenados. Como era buena dibujante me fue fácil elaborar el material para practicar con los niños...” (Párrafo 15).

En su escrito atribuye el valor de sus habilidades a su formación primaria, la cual le permitió desenvolverse en sus prácticas.

“...Señorita Odilia Camacho... ella marcó mi vida como docente con una gran felicitación frente a mis 60 compañeros de grado once, cuando nos hizo un ejercicio de dictarnos seis páginas llenas para calificar letra y ortografía, tuvo el valor de calificar los dictados de todos, con gran sorpresa que yo fui la única que tuve un solo error... ella me elogió...” (Párrafo 16).

Se evidencia la importancia del refuerzo positivo que interviene de una maestra a uno de sus estudiantes en su relación pedagógica como constitución de la identidad y la estima de sus educandos; en este caso en nuestro sujeto de estudio. Así mismo en el siguiente texto se puede reconocer la influencia negativa del castigo visto desde la corriente conductista como consecuencia de traumas y miedos que también se puede dar en esa relación maestra-estudiante.

“Ofelia” mi profesora... tenía un mal genio y una agresividad tan marcada que me golpeó en varias ocasiones la frente contra el tablero y tal vez de ahí nace mi fobia y temor por las matemáticas, confieso que actualmente aún me fastidiaba enseñarlas a mis estudiantes. Por eso puedo afirmar que, de la infancia en el aula, uno como docente puede marcar positiva o negativamente a sus alumnos.” (Párrafo 11).

Como se indica en el análisis de las líneas de este párrafo, los maestros influyen de forma positiva o negativa en la constitución de la estima de los estudiantes a lo largo de vida.

“Nunca fui brillante en matemáticas, álgebra y demás, siempre habilitaba esas materias porque no les tenía buena voluntad, por lo demás todo bien. Menciones de honor al finalizar los años y buena deportista en baloncesto y tenis de mesa” (Párrafo 14).

En este párrafo la profesora Ligia Martínez realiza un *insight* de sus fortalezas y debilidades que se forjaron en sus años escolares y que influyeron en su quehacer pedagógico. También es importante mencionar en este aspecto de la autoestima e influencia que tiene en la constitución identitaria a partir de los modelos referentes de admiración que orientan los deseos y vocaciones a posteriori como se evidenció en algunos de los textos anteriores referidos y en especial en los siguientes.

“...Siempre fui escogida para redactar y leer las palabras o discurso de fin de año, obviamente mi hermano distinguido por lo mismo, me dirigía y corregía mis escritos para que quedaran lo mejor posible.” (Párrafo 9).

“...Tomando a mi hermano como modelo y con sus consejos, leía muchos libros de literatura y alcancé a escribir algunas poesías...” (Párrafo 13).

En estos últimos fragmentos, se distingue la relación orientada por destacarse en habilidades escolares que fueron incentivadas por su hermano mayor, quien siempre lo menciona como alguien que fue su punto de referencia de superación. Todo este bloque de la perspectiva de subjetividad en cuanto al Eje 1 de Antecedentes expresa, en buena medida, la significación de las “*heart memories*” base de la identidad profesional.

4.2.2. Dimensión Social.

En las subcategorías de antecedentes personales, familiares y contextuales se encontraron los siguientes resultados desde la Dimensión Social así:

- **Contextuales:**

“Nací en el municipio de Guateque en el Departamento de Boyacá... Guateque en ese entonces era un pueblo más o menos grande, de tierras muy fértiles, clima templado y variedad de productos.” (Párrafo 1).

En este fragmento la maestra Ligia Martínez hace una descripción geográfica de su lugar de origen el cual desde aquel tiempo es una capital de provincia del departamento de Boyacá.

“...Me ingresaron al bachillerato en un colegio femenino de mi pueblo. En su parte física era muy grande, tenía 4 pisos con aulas grandes y ventiladas, cancha para deporte y la que fue

testigo de las fuertes raspaduras en mis rodillas, ... La Institución contaba con todas las dependencias y bien ubicada en el centro del pueblo, lo único que no tenía era zonas verdes...

(Párrafo 12).

En estas líneas el sujeto de estudio refiere y describe estructura física del colegio de secundaria de su municipio de origen el cual era grande para aquella época, así mismo lo ubica geográficamente como una institución urbana.

“...Tuve que ir a estudiar a otro pueblo Garagoa cercano a mi lugar de origen Guateque. Era un municipio muy parecido al de mi nacimiento, en cuanto a clima y costumbres, contaba con un centro educativo para formación de docentes La Normal del Rosario y por eso ingresé allí... La normal era mixta, pero con muy pocos muchachos cursando los estudios, un promedio de 5 hombres por 25 mujeres en cada uno de los grados once...” (Párrafo 15).

En este párrafo, describe el lugar donde realiza sus estudios de media, para lograr su titulación como maestra pedagógica en otro municipio diferente al de su origen, el cual comparten características geográficas muy parecidas en el que se haya a una distancia de 23,5 Km. Aquí mismo describe la organización del centro educativo, que para aquella época se observaba una tendencia vocacional pedagógica de mayor escogencia del género femenino, mostrando aspectos históricos del empoderamiento e incorporación de la mujer en la vida laboral.

“...El internado era parte de La Normal del Rosario como tal, con una sola monja como Rectora, de quien dependía todo el engranaje y la disciplina del plantel, se pagaba una pensión

muy baja de estudio y regular por el internado, pues tenía un carácter semi-privado... ” (Párrafo 15).

En este escrito describe la influencia de los entes religiosos sobre la educación en Colombia y el dominio que ellos tenían sobre las instituciones educativas en la primera mitad del siglo XX; estos ejercían poder en la administración y la normatividad disciplinar de aquella época sobre los educandos, reforzando su formación como educadora desde una visión conservadora y moral.

- **Estructura y características familiares:**

“...mi hogar conformado por mis padres Daniel Martínez Portugués y Paula Bulla, y mi único hermano Gonzalo, mayor de mí 12 años...” (Párrafo 1).

Se evidencia la procedencia de un hogar nuclear conformado por padres y hermano mayor con el cual se llevan más de una década de edad.

“...Mi padre muy humilde trabajaba como albañil, ... Mi madre siempre en las labores del hogar ayudada por mi abuelita materna Hermelinda a quien por cariño siempre la llamamos Nonita...y con mi hermano disfrutábamos cada uno lo que a nuestra edad nos competía.” (Párrafo 3).

En este relato escribe los roles de los miembros de su familia de origen propios de una familia nuclear, en los que describe sus actividades y evoca también el cariño a su abuela.

“...Para ese tiempo mi hermano que era un joven demasiado inteligente, pintor de cuadros al óleo, escritor de poemas, líder estudiantil y comunitario, era ya estudiante de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional de Bogotá, a la que ingresó apenas terminó su bachillerato...” (Párrafo 12).

Este fragmento describe su profunda admiración por su hermano mayor, quien fue un ejemplo de superación para ella y quien la motivó siempre a desarrollar sus habilidades y a ser mejor en su formación académica.

“...Tuve 2 hijas Milena y Yisela, que nacieron en Guateque mi tierra natal y debía traerlas hasta allí para los servicios de salud, era bastante difícil movilizar los bebés a caballo y los enfermos los sacaban en guando, una hamaca amarrada a dos palos y llevada por 2 hombres turnados hasta donde hubiera transporte...” (Párrafo 28).

En este fragmento, la profesora Ligia Martínez relata que para satisfacer las necesidades de salud de sus hijas debía hacerlo hasta Guateque, porque este municipio a diferencia de San Luis de Gaceno es una capital de provincia y se infiere que el servicio era mejor, porque aunque San Luis cuenta con un hospital este es sólo de primer nivel y generalmente los médicos que trabajan allí son los médicos rurales que hacen su primer práctica laboral, para que se les otorgue la licencia de trabajo. Por otra parte refiere así mismo la dificultad que existía para transportar bebés y enfermos los cuales debían movilizarse con la ayuda de otras personas, para poder ser atendidos.

- **Economía familiar:**

“...Mi padre muy humilde trabajaba como albañil, muy codiciado en esta rama por su forma pulida de trabajar... Ellos alternaban sus labores también con el campo ya que poseían dos pequeñas finquitas una en el páramo y otra en la vega... Para recoger las cosechas buscaban obreros para colaborar...Mi padre vendía muy bien sus cosechas pues tenían fama de excelente calidad...” (Párrafo 3).

En este párrafo la profesora Ligia Martínez, describe las actividades económicas que desarrollaba su familia, las cuales son propias del sector primario como son la agricultura y la construcción, atribuyendo siempre de forma positiva valores de sus padres para el trabajo.

“...Con mucho sacrificio mis padres me ingresaron al bachillerato en un colegio femenino de mi pueblo... Mis padres de escasos recursos nos sostenían el estudio a los dos y como Dios les ayudaba nos pagaban los gastos a cada uno.” (Párrafo 12).

Aquí la maestra Ligia Martínez, considera que sus padres eran de escasos recursos a pesar que trabajaban para darles una mejor vida y sostener la dedicación al estudio.

“...Esa decisión un poco por curiosidad y también por probar cómo era trabajar y ganar dinero, pues para eso habíamos estudiado...” (Párrafo 17).

En estas líneas indican su motivación económica por empezar a ejercer su labor como maestra.

- **Prácticas culturales (Disciplina):**

“El uniforme se portaba con gran respeto y limpieza, el traje de gala, para todos los eventos importantes y para los domingos pues la misa era “obligatoria” en comunidad.” (Párrafo 8).

Para aquel entonces se denotaba una disciplina rigurosa y se hallaba relacionada como se mencionaba antes con los ritos religiosos en este caso la misa.

“...Para mí y que extraño en los momentos actuales es el estudio y la práctica de la urbanidad de “Carreño” los valores como la responsabilidad, la puntualidad, el respeto, la verdad, la honestidad, la honradez y otros más, eran indispensables en la formación de los niños y niñas. Principalmente el respeto hacia las personas mayores y consideradas como superiores era muy marcado y entre esas personas era considerado “el maestro”, circunstancia que en estos tiempos pasó a ocupar los últimos lugares, tanto que la ley defiende al estudiante frente al docente, pero ¿Quién defiende el profesor cuando es agredido o golpeado por el estudiante?” (Párrafo 7).

En este fragmento señala el cambio que ha ocurrido a lo largo del tiempo en la formación ética y los criterios legales desde las relaciones que ocurren en la escuela y como estos son reflejados en la sociedad. Anteriormente era básico enseñar urbanidad, fomentar valores en las relaciones sociales especialmente hacia los mayores y a quien ejercía la docencia; pero se ha transformado el imaginario social actual del maestro y respaldado según su visión por la ley vigente, la cual el sujeto de estudio se cuestiona hasta dónde se puede llegar, y cómo el maestro

se puede defender hoy en día, señalando el rol docente como parte de dispositivos legales y sociales preponderantes.

“...Pero la disciplina si muy marcada. Igualmente, los castigos, en esa época aún se les pegaba a los niños y sanciones como permanecer de rodillas y de brazos arriba por varias horas...” (Párrafo 7).

Como relata la maestra en su escrito, refiere la exagerada disciplina basada en el modelo conductista, pensando más el castigo físico que el refuerzo, describe algunas prácticas correctivas que hoy en día son sancionadas de forma penal para quien las ejerza.

4.2.3. Dimensión experiencial pedagógica.

En esta categoría se encontraron los siguientes resultados desde la perspectiva experiencial de su trayectoria pedagógica.

- **Políticas educativas:**

- *Educación diferenciada vs mixta*

“Cursé mis años de primaria en la escuela urbana del pueblo que por cierto era separada de la de los niños, nunca mixta como se ve en la educación de ahora...” (Párrafo 4).

En este texto permite reconocer la educación diferenciada que se llevaba a cabo en la década de los 60' haciendo una comparación con relación a la educación que se lleva a cabo hoy día desde las políticas públicas actuales.

“...Como era femenino la formación de nosotras era estricta en cuanto a modales y valores, recalcando la puntualidad y el respeto ante todo...” (Párrafo 12).

Como se menciona anteriormente los entes religiosos influían en aquella época y en la formación de aquel tiempo, haciendo énfasis en la educación diferenciada por géneros, es decir masculina y femenina.

“...La normal era mixta, pero con muy pocos muchachos cursando los estudios, un promedio de 5 hombres por 25 mujeres en cada uno de los grados once...” (Párrafo 15).

La profesora Ligia Martínez, conoce la educación mixta para los años 70’ al ingresar a la educación media, relacionada por ser una educación orientada a la vocación laboral y pedagógica.

- **Lineamientos:**

“En esa época (1964) se ingresaba a la escuela a los siete años cumplidos, sin más aprestamiento que el poco que le daban los padres en casa y eso para los privilegiados cuyos progenitores supieran leer y escribir, que por cierto eran escasos” (Párrafo 5).

Acá se encuentran los lineamientos básicos de ingreso a la educación básica primaria en la que aún no se hallaba la educación inicial de primera infancia. Así mismo en este párrafo también se identifican características sociales de la época en las que describe el bajo nivel de escolaridad que existía entre sus habitantes, para este caso el analfabetismo en los adultos.

“En el grado primero se recalca casi exageradamente la escritura y la ortografía, también la lectura de manera correcta en cuanto a pronunciación y la forma de tomar el libro y hasta de pararse, muy derecha y mirando de vez en cuando al oyente...” (Párrafo 6).

Este párrafo evidencia los lineamientos curriculares para el primer año escolar haciendo énfasis en la escritura, ortografía, lectura y retórica oral las cuales eran habilidades indispensables para el desenvolvimiento de los siguientes grados y para la vida.

“...Las áreas de español e inglés que fueron reemplazadas por materias netamente pedagógicas para la enseñanza. (Psicología, Sociología, Fundamentos y Técnicas de la Educación y otras). Esto para la época me parecía una mutación grave pues las Humanidades son claves en la futura enseñanza a los niños. Quizá era imposible porque el tiempo no alcanzaría para todas las horas de clase, aunque se laboraba mañana y tarde.” (Párrafo 15).

En este párrafo la maestra relata su percepción frente a la malla curricular y la formación docente que se cursaba para adelantar estudios de media en la década de los 70', y en las que para ella refiere la importancia de las humanidades en la actividad académica de los educandos, pero por tiempo era imposible ver; sin embargo, menciona algunas de las materias vistas en su formación pedagógica como maestra las cuales eran vistas en doble jornada para abarcar dicho conocimiento.

- **Prácticas Pedagógicas:**

“...Se recalca mucho el tamaño de las letras, de uno, uno y medio y dos cuerpos (en ese tiempo los cuerpos se referían a los renglones)” (Párrafo 6).

Acá señala una práctica pedagógica que se tenía en cuenta para la enseñanza de la escritura en el grado primero, la cual la profesora Ligia Martínez aprendió y años más tarde, en su ejercicio pedagógico, la continuó cuando fue profesora de primer grado.

“...Yo inicié mis estudios con muchas cosas positivas como buena letra, ortografía y redacción, que entre otras cosas hoy son muy escasas en los grados de inicio en la primaria” (Párrafo 4). Evoca recuerdos gratos que fueron parte de su experiencia de estudiante y que los compara en la actualidad como algo que ya no se da actualmente en las prácticas escolares.

“...despertado en mí el gusto por la lectura y la declamación de poemas, actividad que hoy en día en las aulas ha perdido toda su belleza” (Párrafo 10).

Aquí menciona en su experiencia escolar con relación a la lectura y la exclamación de poemas que para aquel tiempo eran de su agrado y que desde su perspectiva experiencial actual estas prácticas pedagógicas ya no se realizan con la misma rigurosidad.

“...En el transcurso del estudio descubrí mi vocación como docente y desde el principio me fue muy bien en mis prácticas. Las buenas enseñanzas de mi primaria en cuanto a letra, ortografía y orden en los cuadernos me sirvieron mucho porque fácilmente llevé mis preparadores de clase muy ordenados. Como era buena dibujante me fue fácil elaborar el material para practicar con los niños. En el internado nos quedaba poco tiempo para eso, pero nos ingeniábamos para trasnochar y alumbrando con velas, hacíamos el material y las

preparaciones en el dormitorio hasta altas horas de la noche, sin que la monja de vigilancia nos descubriera... ”(Párrafo 15).

Así señala la experiencia de sus años escolares que fueron fundamento importante para el desarrollo de habilidades como practicante, refiriendo la importancia del orden la creatividad, la buena letra, la ortografía para realizar sus planeadores y material de apoyo para realizar sus actividades pedagógicas iniciales de practicante, en las que muestra un sacrificio para cumplir a pesar de las circunstancias.

“Es mi primer peldaño, es decir mi primer logro alcanzado y el inicio de mi profesión como Maestra”, en la Figura 8, se evidencia el título conferido a la maestra, recibiendo su grado de la Escuela Normal Departamental Mixta de Garagoa, otorgado el 23 de noviembre de 1974, siendo para aquella época una joven de 16 años de edad.

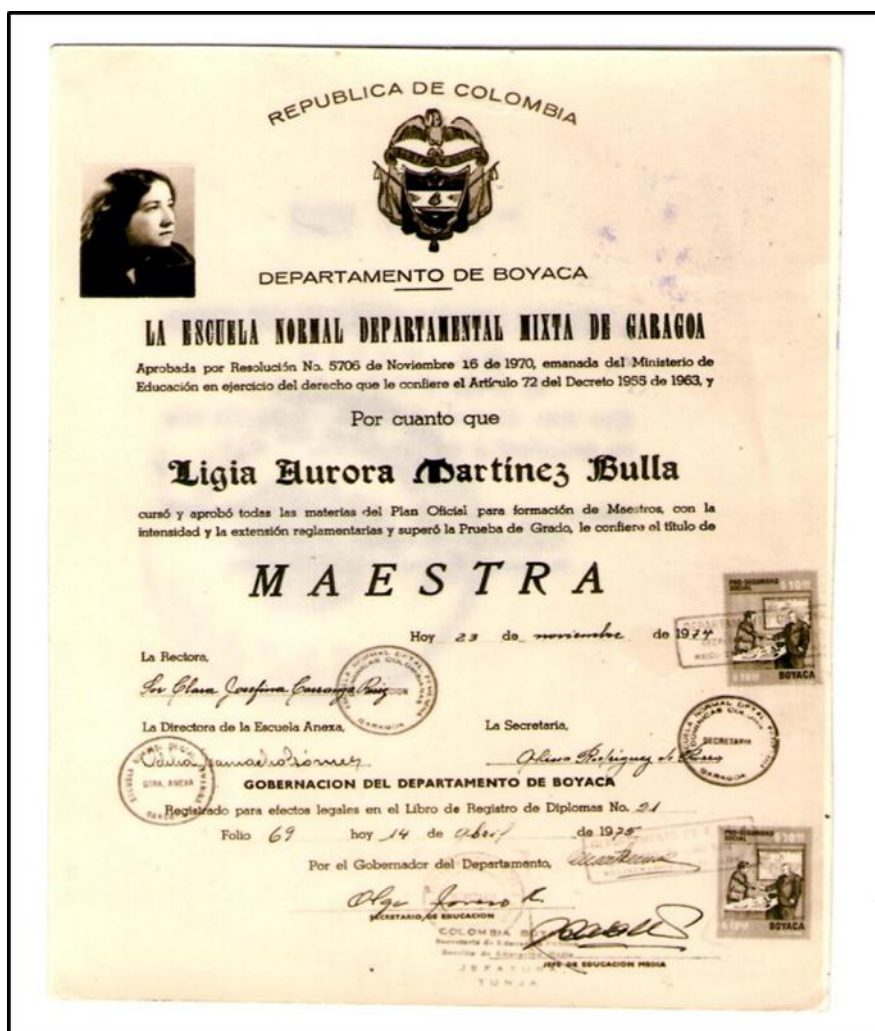


Figura 8. Título de Maestra

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez.

En la Figura 9, se encuentra Ligia Martínez, la joven bachiller, recibiendo su título de maestra ante los directivos y profesores de la Normal de Garagoa donde se capacitó para desempeñarse como educadora en las siguientes cuatro décadas.

Figura 9. Grado como maestra – Año 1974



Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez.

“Esta foto me evoca mi etapa estudiantil, donde hay satisfacción por la meta alcanzada, pero al mismo tiempo hay tristeza por abandonar ese tiempo que fue tan bonito y muy sano, para luego enfrentarse a una realidad muy diferente”.

En el relato significativo en el que describe la figura 8., menciona la diferencia que cree que hay entre su preparación vocacional y la realidad a la cual se encontró al siguiente año 1975 como maestra rural.

En su relato escrito evoca de aquel momento de estudios de maestra lo siguiente: *“...Las palabras con las que ella me elogió fueron mi guía para procurar en mis alumnos la buena escritura en todos los aspectos.”*(Párrafo 16).

Esta experiencia que refiere la profesora Ligia Martínezen su examen final de once, recuerda con satisfacción las palabras de una maestra sobre ella, las cuales hicieron eco para su práctica pedagógica, inculcando la buena escritura y pasando este legado a sus estudiantes.

- **Experiencia Traumática:**

“Ofelia” mi profesora... tenía un mal genio y una agresividad tan marcada que me golpeó en varias ocasiones la frente contra el tablero y tal vez de ahí nace mi fobia y temor por las matemáticas, confieso que actualmente aún me fastidiaba enseñarlas a mis estudiantes. Por eso puedo afirmar que, de la infancia en el aula, uno como docente puede marcar positiva o negativamente a sus alumnos.” (Párrafo 11).

Como ya se ha dicho este texto muestra cómo las experiencias vividas en la infancia a nivel escolar influyeron posteriormente en su práctica pedagógica como maestra, en concordancia nuevamente lo refiere en el siguiente texto.

“Nunca fui brillante en matemáticas, álgebra y demás, siempre habilitaba esas materias porque no les tenía buena voluntad, por lo demás todo bien. Menciones de honor al finalizar los años y buena deportista en baloncesto y tenis de mesa.” (Párrafo 14).

Reconoce con claridad su debilidad y poco gusto por el área de las matemáticas, ante su frustración a temprana edad, refiere su falta de voluntad por aprenderla, lo que hacía que en algunos años tuviese que habilitarlas. Sin embargo, considera que recibía honores por ser buena deportista.

4.3. Desarrollo de la profesión como docente rural (DPDR)

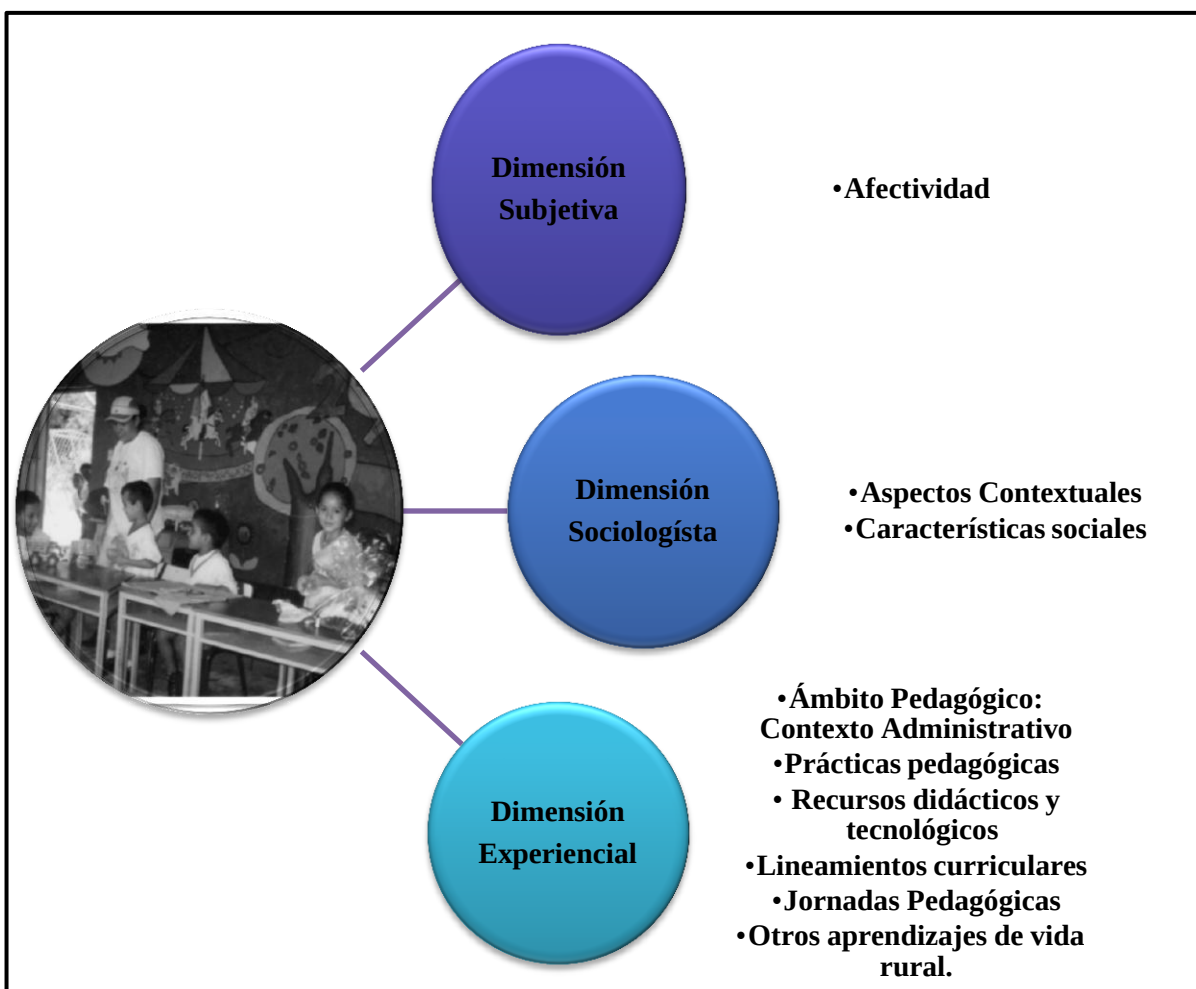


Figura 10. Mapa de navegación categorial (DPDR)

Fuente: Propia de las autoras.

Los párrafos del 18 al 25 comprendieron esta categoría, en la Figura 10, se observan en cada dimensión las subcategorías que surgen para cada una.

4.3.1. Dimensión Subjetiva.

En esta categoría anticipatoria revisada desde una postura psicológica se identifican elementos que estarán relacionadas con su afectividad, emotividad, atribuciones y creencias de sus inicios y permanencia en la única institución educativa donde laboró durante cuarenta años de servicio.

- **Afectividad:**

“...Yo solicité trabajo llenando un formulario y a la semana siguiente me citaron pues tenía opción de nombramiento en tres municipios: Guayatá, La Capilla y San Luis de Gaceno, todos aledaños a mi pueblo y San Luis el más lejano. Un supervisor de educación amigo de mis padres me orientó con la localización de las 3 escuelas, las 2 primeras muy lejos de las cabeceras municipales y en lugares muy apartados donde debería vivir sola en el plantel educativo. La de San Luis de Gaceno localizada en una inspección de policía llamada Santa Teresa, era una concentración en el caserío, podía vivir en una casa de familia y laborar con dos compañeros.”
(Párrafo 18).

En este fragmento la maestra relata cuales fueron sus intenciones de escogencia de vacante ubicada en San Luis de Gaceno, aunque manifiesta que existían dos vacantes más pero no cumplían sus intereses de yuxtaposición familiar y laboral, se identifica en ella una necesidad de encontrarse en comunidad o contar con un grupo de apoyo, puesto que se encontraría distante de sus vínculos afectivos primarios para aquella época. Por otra parte, si la profesora Ligia Martínez hubiese escogido una de las otras dos opciones, habría tenido que laborar en una escuela unitaria y lugares con poca población a su alrededor, enfrentándose a una situación de soledad constante y la cual muchos maestros tienen que vivir al desempeñar su rol.

“Aunque muy lejos y mi familia no estaba de acuerdo, opté por aceptar ese nombramiento. La falta de haber sufrido un poco y sed de aventura me dirigieron los pasos a ese lugar o quizá porque allí encontraría a quien sería mi esposo 2 años después...” (Párrafo 19).

En este párrafo se observan tres aspectos importantes, el primero de ellos está relacionado con su voluntad y firmeza en la decisión de desenvolverse como maestra, en segundo lugar, denota cómo el haber ejercido su profesión le significó un sacrificio enorme, relacionado y se infiere fue la separación familiar, por último, se identifica un estadio preliminar de condiciones para establecer una relación afectiva con su esposo.

“Con gran tristeza de dejar solitos a mis padres, pero con el anhelo de trabajar y tener experiencia, decidí mi destino como maestra rural.” (Párrafo 21).

La profesora refiere cómo su decisión por ejercer su profesión le hizo vivir un momento de tristeza ante la separación por la distancia y las difíciles condiciones de acceso para estar en contacto con sus seres queridos.

4.3.2. Dimensión Social.

En la categoría DPDR, se identifican aspectos contextuales relacionados al lugar de trabajo donde la maestra se desempeñó durante cuarenta años, así mismo describe características de la población, sucesos históricos y pautas culturales que por aquella época en los comienzos de carrera caracterizaban esa población.

Aspectos Contextuales

En la Figura 11, se coloca un referente para ilustrar la distancia que hay entre Guateque, lugar de origen de la profesora Ligia Martínez y Santa Teresa, lugar al cual se desplaza y en el cual desarrolla su labor educativa adhiriéndose a esa comunidad.

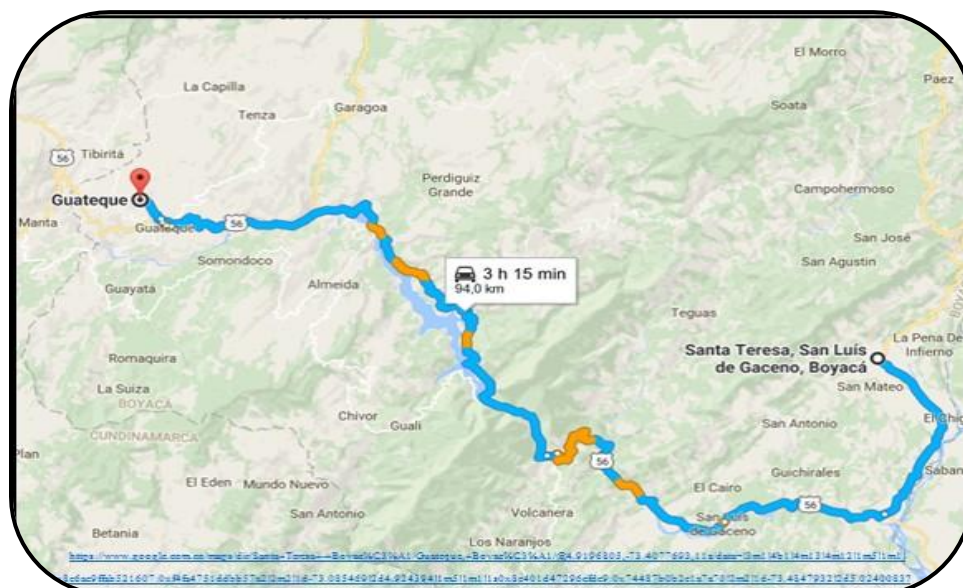


Figura 11. Mapa Ilustrativo distancia entre lugar de origen a lugar de trabajo

Fuente: Google Maps. (s.f.). [Mapa distancia Guateque – Santa Teresa]. Recuperado el 3 de octubre de 2016, de:

[https://www.google.es/maps/place/Santa+Teresa,+San+Lu%C3%ADs+de+Gaceno,+Boyac%C3%A1,+Colombia/@4.9234843,-](https://www.google.es/maps/place/Santa+Teresa,+San+Lu%C3%ADs+de+Gaceno,+Boyac%C3%A1,+Colombia/@4.9234843,-73.0812031,15.75z/data=!4m5!3m4!1s0x8e6ac9ffab521607:0xf4fa4751d4bb57a2!8m2!3d4.924394!4d-73.085469)

[73.0812031,15.75z/data=!4m5!3m4!1s0x8e6ac9ffab521607:0xf4fa4751d4bb57a2!8m2!3d4.924394!4d-73.085469](https://www.google.es/maps/place/Santa+Teresa,+San+Lu%C3%ADs+de+Gaceno,+Boyac%C3%A1,+Colombia/@4.9234843,-73.0812031,15.75z/data=!4m5!3m4!1s0x8e6ac9ffab521607:0xf4fa4751d4bb57a2!8m2!3d4.924394!4d-73.085469).

Así mismo, en la Figuras 12 y 13, se puede observar que la vía Santa Teresa – Tunja, presenta derrumbes, existe un tramo con pavimentación desde unos cuatro kilómetros antes de llegar a San Luis de Gaceno y El Secreto – Casanare; y pequeños tramos en la vía Jenesano – Tibaná,

Chinavita – Garagoa y en los 13 Túneles que se deben cruzar para llegar a Santa María, municipio que antecede a San Luis de Gaceno.

Figura 12. Vía San Luis de Gaceno- El Secreto



Fuente: Libia Buitrago, 2015.

Figura 13. Vía Tibaná-Umbita-Chinavita



Fuente: Libia C. Buitrago, 2015

En época invernal, la vía se pone difícil para atravesar y por eso algunas de las alcaldías colocan maquinaria para apoyar el tránsito de vehículos en las vías, además que deben estar en mantenimiento porque al no hacerlo se corre el riesgo de que no haya paso para cruzar.

“Viajé con mi padre un domingo a conocer el lugar, caminamos del Secreto (Casanare) hasta el pueblito cuatro horas, con un calor de verano en el mes de febrero de 1975. Llegados a Santa Teresa, del cansancio y el calor me tumbé a la sombra de un árbol muy grande de bambú y descansamos un rato... para conocer el caserío, el cual era muy pequeño, con unas 50 casas de familia, no había luz eléctrica ni vía carreteable, por camino de herradura transportándose a caballo o a pie. La región se veía ganadera, poca agricultura, de clima cálido, terreno plano y también montañoso hacia la cabecera, de filiación política liberal en esa época que eran

notorios los colores en la política, educativamente de nivel medio-bajo, religión católica y aún no se sabía qué serían grupos al margen de la ley.” (Párrafo 20)

En este texto se identifica el contexto como dice Bolívar (2014), permite un acercamiento al lugar de labores de la maestra, en el cual orienta de forma geográfica la ubicación espacial en límites con el departamento de Casanare con topografía plana y montañosa propia del pie de monte llanero. Así mismo en su relato describe el estado del tiempo y el clima de la zona, relacionado con las actividades económicas de los pobladores Sanluisenses; también describe las vías de difícil acceso y las formas de transporte. Refiere características religiosas tendientes al catolicismo, y como ella misma menciona en los años 70 aún era evidente el sectarismo político entre liberales y conservadores, sin embargo, en aspecto social histórico aún no había sufrido la presencia de paramilitares, los cuales en su relato los menciona más adelante.

“En el pueblo no había luz eléctrica, escasamente agua en un pequeño acueducto y medio de comunicación ninguno, servicio de radio-teléfono hasta venir a San Luis a la estación de policía.” (Párrafo 22).

En líneas anteriores, describe las características de servicios públicos con los que contaba al inicio de su labor docente en el lugar donde trabajaba, las cuales reflejan que, aunque era un caserío, el sector rural para aquella época y aún hoy en día algunas veredas como Maraňal de ese mismo municipio continúan con esa misma situación, sin tener dichos servicios.

“La escuela constaba de 2 aulas de clase, un apartamento para el maestro y una pequeña batería de baños. Para los grados superiores había mobiliario de pupitres bi-personales y para los niños pequeños aún en bancas largas de madera donde se sentaban 5 o 6 en cada una.” (Párrafo 23).

Aquí, la profesora describe cómo era la escuela a su ingreso a la Institución Educativa, ya eran tres maestros y sólo había dos aulas y el mobiliario no era el más apropiado, pero así iniciaron muchas escuelas rurales en Colombia, en las que con participación de las comunidades se ha logrado suplir necesidades y superar dificultades.

- **Características sociales:**

“...Inicié con 20 estudiantes, niños de campo, con costumbres diferentes a las mías, pero tuve que amoldarme a la situación...”(Párrafo 22).

A pesar de que la maestra es boyacense y oriunda de la capital de la provincia de Oriente aldeaña a la provincia de Neira en la que se encuentra San Luis de Gaceno, había costumbres distintas las cuales conoció, necesitando de un proceso de adaptación.

“...En ese tiempo no se requería tanta disciplina pues los niños eran juiciosos, uno entre tantos agresivo o peleador, pero sin vicios como los de ahora...” (Párrafo 23).

Desde su perspectiva y creencia, considera que las generaciones han cambiado, aunque es contradictorio que anteriormente no había tanta disciplina; pues en párrafos de la categoría de

APFC, su formación escolar refería que se caracterizó por una marcada disciplina; se puede inferir que tal vez sea por la diferencia contextual, ella se formó en un casco urbano y allí donde laboró era rural, concluyendo que “los niños eran juiciosos, uno entre tantos agresivo o peleador”. Sin embargo, así mismo en este texto describe los cambios sociales y fenómenos que ha tenido que enfrentar la sociedad de aquel sector durante las últimas décadas como también lo describe a continuación.

“...Mi esposo fue nombrado Inspector de Policía y a su lado aprendí muchas cosas relacionadas con la justicia y la ley. Santa Teresa había vivido la violencia de los años 60 con las matanzas entre liberales y conservadores. De esa guerra quedaron secuelas y el ambiente era muy violento. El día de mercado era el sábado, la gente tomaba mucho licor y cada 8 días había un muerto por riñas de cantina...” (Párrafo 25).

En estas líneas, deja entrever las características sociales de la población campesina de Santa Teresa, San Luis de Gaceno de los años 70', que por los antecedentes históricos influyeron aspectos relacionados con la violencia política por la que vivió Colombia y que según su relato denota cómo esa pauta comportamental fue generalizada después entre sus habitantes. Por otra parte, también en este párrafo permite evidenciar una de las características de los pobladores ante el exceso de consumo de bebidas embriagantes, el cual era causal de violencia y como consecuencia existía homicidios entre ellos durante varios años con una periodicidad de semana a semana, especialmente el día sábado.

Describe la situación violenta del poblado y el porqué de la necesidad de que existiera allí un inspector de policía, puesto que habían riñas y homicidios como consecuencia del consumo de alcohol y por patrones propios de la cultura que se había forjado en ese caserío y evidentemente en ese municipio como afirma Vega (2015), existen factores que precipitaron los conflictos y actos violentos propiciados por la guerra partidista después del Bogotazo; y entre los años 70' y 80' el florecimiento de los conflictos internos, tales como: incumplimiento en los negocios, venganzas, resentimientos y acciones de una cultura machista, sucesos que en cada uno de los caseríos (Horizontes, Guamal, San Carlos y por supuesto Santa Teresa) se suscitaban los días de mercado.

4.3.3. Dimensión Experiencial.

- **Ámbito Pedagógico:**

- *Contexto Administrativo*

“Regresamos al otro día, nuevamente 4 horas de camino, pero temprano en la mañana, en ese viaje hice mi presentación oficial ante el Director de Núcleo Educativo profesor Enrique Roa y en la Alcaldía Municipal donde sentaron el acta correspondiente.” (Párrafo 20).

La maestra Ligia Martínez, describe el proceso administrativo de presentación y de inicio de labores, los cuales se llevaban a cabo en los municipios anteriormente referidos, actualmente este proceso se lleva a cabo en las ciudades capitales o municipios certificados que tienen de forma organizada los Entes Territoriales. También describe cómo era el desplazamiento desde el caserío de Santa Teresa al casco urbano de San Luis de Gaceno, el cual tomaba alrededor de cuatro horas a lomo de caballo.

“El lunes conocí la escuela y a mis dos compañeros Luis Barrera y Luis Álvaro Hernández ellos tenían cada uno 2 cursos y a mi lógicamente me correspondió grado 1°. Inicié con 20 estudiantes, niños de campo, con costumbres diferentes a las mías, pero tuve que amoldarme a la situación.”(Párrafo 22).

En su presentación institucional conoció oficialmente a quienes fueron sus compañeros de labores educativas, según las descripciones ellos llevaban a cabo la educación multigrado; cuando Ligia Martínez asume el grado primero para aquella época los niños no tenían ningún aprestamiento y para ese grado era básico desarrollar habilidades motrices para escribir y potenciar habilidades cognitivas como leer y realizar operaciones matemáticas, pero también se dio lo que algunos teóricos refieren sobre la emulación de la maestra como madre en los primeros grados de infancia, esto se evidencia en ella pues transmitía en sus acciones ese maternalismo, que no sólo iba por la enseñanza de las ciencias básicas sino más allá, desde la formación de valores y hábitos de higiene, su profesión traspasaba la transmisión de concepto tal rol de mamá en sus estudiantes.

- **Prácticas pedagógicas:**

“En ese año mi primera experiencia fue inolvidable, los niños y niñas respondieron muy bien a la práctica de mis conocimientos frescos que llevaba de la Normal, hicimos muchas cosas nuevas y agradables para ellos como dibujos, trabajos manuales y costuras en bordados, que agradaron mucho a los padres de familia. Se hizo la primera exposición de fin de año y en la clausura poesía y bailes ensayados por mí, ...” (Párrafo 23).

Describe que su primer año inicial de labores fue exitoso, atribuyendo que era por haber egresado hacía poco de sus estudios pedagógicos, así mismo, manifiesta que se hicieron cosas novedosas y del interés de los niños y agrado de los padres de familia como parte de las prácticas pedagógicas adelantadas en aquel momento donde se desarrollaban habilidades manuales como se observan en las Figuras 14, 15, 16; actividades importantes para el desarrollo de la motricidad fina por medio del dibujo y los bordados, necesaria en el primer año de enseñanza, así mismo también el manejo corporal y específicamente habilidades de motricidad gruesa, orientación y lateralidad a través de la danza que ella también asumió.

En la figura 14, menciona la importancia de resaltar el producto artístico realizado de sus estudiantes y del acompañamiento que ella hace a esas actividades.



Figura 14. Exhibición de Trabajos Manuales para los Padres de Familia

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez. 2005.



Figura 15. Manualidades Trabajo en Felpa

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez, 2005.

La figura 16. Tiene un significado de observar la expresión de alegría que sus estudiantes muestran, al exhibir sus trabajos.



Figura 16. Trabajos escolares

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez, 2005.

“Durante unos 8 años laboré con grado 1º, el número de alumnos aumentó y enviaron a otra docente Anunciación Moreno, para apoyar la educación.” (Párrafo 24).

Señala que tuvo la experiencia de tener a su cargo durante ocho años el grado primero, cargo que mantuvo este tiempo según ella por el hecho de ser mujer y ser madre, lo cual facilitaba el desarrollo de sus actividades, de igual forma señala que con el tiempo la cantidad de estudiantes se incrementó y fue necesario el envío de otra docente.

- **Recursos didácticos y tecnológicos:**

“...En un “pica disco” de la época, que funcionaba con 6 pilas “Eveready”, marca única en ese momento, los discos eran de una canción por cada lado y de 75 revoluciones, pero así les enseñé a mis niños muchas canciones de música colombiana y danzas del folclor boyacense.” (Párrafo 23).

Ante la carencia de fluido eléctrico en el caserío, la docente es recursiva y hace uso de los medios tecnológicos del momento para poder desarrollar sus prácticas educativas en cuanto al folclor regional y nacional, fomentando la identidad de sus estudiantes y desarrollando habilidades importantes como son la danza, el lenguaje verbal y corporal como se observa en la Figura 17, el contenido semántico que hace referencia la maestra Ligia Martínez, es la evidencia de las diferentes actividades y en especial esa muestra folclórica que desarrollaba con sus estudiantes.



Figura 17. Clase de Danzas

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez2005.

- **Lineamientos curriculares:**

“...El modelo pedagógico de la época era el Programa 1710. La jornada única mañana y tarde, las actividades principales en el año eran el día de la madre y la clausura escolar...” (Párrafo 23).

Estas líneas muestran como a pesar de estar en los años 70´del siglo XX, aún se llevaba a cabo un modelo del siglo XVIII, importado de Europa, el cual se caracterizó por la “normalización”, esto muestra la poca celeridad en los procesos de transformación pedagógica, que resulta afín al inmovilismo republicano en los distintos procesos de constitución de un relato de nación moderno, dinámico y siempre dispuesto al cambio (Saldarriaga, 2003).

“Hacia 1980 el MEN aplicó a nivel nacional los Programas Integrados. Estos se caracterizaban porque los contenidos tenían la temática de todas las áreas integradas. Esto ocasionó algo de confusión entre los niños mientras se acostumbraron al cambio.” (Párrafo 23).

En este párrafo explica cómo fue la transición de un modelo a otro; cómo los estudiantes y también los mismos educadores se adaptaron a estos, para desarrollar las temáticas y lineamientos exigidos por el MEN.

- **Jornadas pedagógicas:**

“...El modelo pedagógico de la época era el Programa 1710. La jornada única mañana y tarde, las actividades principales en el año eran el día de la madre y la clausura escolar. Entre maestros y actividades como venir a San Luis mensualmente a reuniones y los famosos Microcentros, donde se compartían experiencias e integraciones muy buenas entre todos los del municipio...” (Párrafo 23).

En este fragmento de su escrito, la maestra comenta que había Microcentros, los cuales eran capacitaciones o espacios pedagógicos en los que se compartían experiencias y se fomentaba la unidad del magisterio en el municipio, actividades que se realizaban mensualmente y según lo expresa eran muy positivas.

“...Teníamos una reunión de maestros en San Luis cada 2 meses, todos los del municipio debíamos asistir, ir y volver el mismo día a pie o a caballo, en el camino había que pasar 7 caños por entre el agua y en tiempo de invierno muy crecidos, al igual que 5 brazuelos del río Upía que también eran bastante caudalosos.” (Párrafo 24).

Se infiere que la educación era centralizada en los municipios, existía dentro de sus actores mayor comunicación a nivel municipal y según el escrito debían reunirse cada dos meses los maestros, sin importar las condiciones climatológicas, las cuales, la maestra Ligia Martínez describe su odisea para atravesar el trayecto entre fuentes hídricas que son una característica de la geografía de San Luis de Gaceno, y así poder cumplir con esos encuentros, ejemplo de esto se observa en la Figura 18, acerca de una jornada de capacitación realizada en el año 2011.

Figura 18. Capacitación de docentes de San Luis de Gaceno



Fuente: Libia C. Buitrago 2011.

- **Otros aprendizajes de vida rural:**

“En San Luis me recomendaron con un señor ganadero y comerciante don José Acevedo (quien después llegó a ser mi suegro) él me había traído un caballo y sin saber montar, aprendiendo, gastamos 3 horas a Santa Teresa, mis maletas las llevaron con las cargas...” (Párrafo 22).

En este fragmento la maestra refiere cómo tuvo que aprender a montar caballo durante su primer desplazamiento a Santa Teresa, habilidad que no sabía hasta ese momento. Con el tiempo

tuvo que acostumbrarse al único medio de transporte disponible y aprender a hacerlo para poder movilizarse en el sector. Como se observa en la Figura 19 puede observarse el panorama del sendero, que debía hacer para poder desplazarse a San Luis de Gaceno, aún en estado de embrazo en el cual lo define como práctica arriesgada y peligrosa.



Figura 19. Travesía Profesora Ligia Martínez año 1976

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez, 1976.

“...Mi esposo fue nombrado Inspector de Policía y a su lado aprendí muchas cosas relacionadas con la justicia y la ley. Santa Teresa había vivido la violencia de los años 60 con las matanzas entre liberales y conservadores. De esa guerra quedaron secuelas y el ambiente era muy violento. El día de mercado era el sábado, la gente tomaba mucho licor y cada 8 días había un muerto por riñas de cantina. En 2 ocasiones tuve que practicar levantamiento de

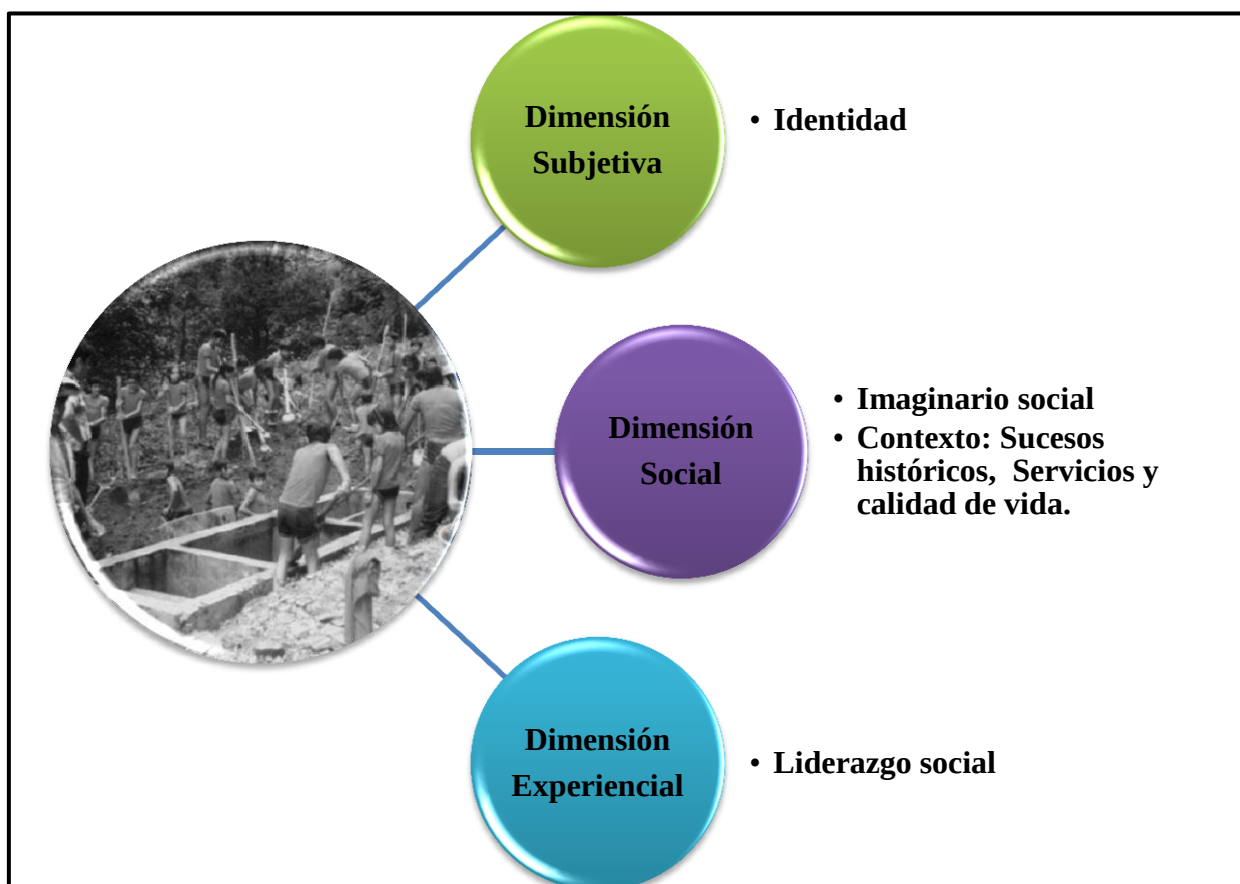
cadáveres y es allí cuando me sirvió lo que aprendí, ayudando a mi esposo a pasar actas de levantamiento en máquina de escribir manual.” (Párrafo 25).

Como se evidencia en el párrafo no solo aprendió su rol de docente, al lado de su esposo y debido al cargo de inspector que él desempeñaba, se presenta el practicar dos levantamientos de cadáveres, oficio que tuvo que desempeñar porque no había nadie en ese momento que quisiera ejercer la función de inspector y su esposo ya no lo hacía porque se encontraba laborando en otro lugar; siendo una de las experiencias más desagradables que tuvo que asumir pues nadie más tenía los conocimientos para realizarlo en ese momento.

4.4. Relación maestra-comunidad (R-MC)

En esta categoría la maestra Ligia Martínez relata hechos significativos que se llevaron a cabo para la satisfacción de necesidades y servicios indispensables, para el mejoramiento en la calidad de vida de la comunidad a la cual llegó para no sólo ser una docente sino una líder popular en búsqueda de soluciones comunitarias. Los párrafos del 26 al 30 comprenden esta categoría, en la Figura 20, se observan en cada dimensión las subcategorías que surgieron para cada una.

Figura 20. Mapa de navegación categorial R M-C



Fuente: Autoría propia

4.4.1. Dimensión Subjetiva.

- **Identidad:**

“...Yo pertenecí muchos años a la Junta de Acción Comunal y era muy bonito poder trabajar por el progreso de la comunidad y el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes...”

(Párrafo 26).

En este apartado la maestra da cuenta de su interés y preocupación por ayudar a las personas que habitaban allí, esto nos da a entender que la maestra se inquietaba por el bienestar de sus estudiantes y familias, más allá del ámbito estrictamente formal de la escuela. Es el sentido de escuela-comunidad que se vincula con los escenarios y actores históricos en un sentido amplio de comprensión pedagógica-social y política.

4.4.2. Dimensión Social.

- **Imaginario Social:**

“En esa época la figura del maestro dentro de la comunidad ocupaba el segundo lugar después del sacerdote, el maestro era un gran líder y considerado “todero” desde saber ensillar un caballo hasta atender un parto si fuera necesario...” (Párrafo 26).

Es notable el reconocimiento que hacía la maestra sobre el papel que cumplía el ser maestro en aquella época, y más allá de esto era una figura que inspiraba bastante respeto y admiración en el entorno social. Ser Educador implicaba ser un líder intelectual de un grupo social, y un líder para su alumnado, garante de educar antes que instruir, teniendo en cuenta que el contexto era rural, los habitantes solían acudir a la maestra para solventar cualquier tipo de vicisitud que se presentara.

- **Contexto:**

- Sucesos históricos

“En 1995 el 19 de enero, hubo un temblor con epicentro en Tauramena (Casanare) y afectó al poblado, se derribó el templo y 3 viviendas sin daños a personas.” (Párrafo 29).

Según el relato de este hecho histórico que la maestra refiere, fue un hecho que movilizó a la población a superar las dificultades en ese momento, donde la comunidad se organizó para solicitar ayuda a varios entes sin recibir mucha colaboración, sin embargo, desde la iniciativa comunitaria y a través de diferentes actividades lograron construir un nuevo templo católico; identificándose en sus habitantes una preocupación espiritual por tener un lugar, que les permitiera estar en comunión con Dios y sus semejantes, cómo se observa en la Figura 21, que ilustra la obra finalizada del templo.

Figura 21. Templo Santa Teresa



Fuente: Libia C. Buitrago, 2010

- Servicios y calidad de vida

“El servicio de electricidad se inauguró el 30 de enero de 1986, ... Para entonces ya había una vía carretable, pero se sufría mucho en invierno por el paso de los caños.” (Párrafo 27).

En esta idea expresa que a través de la gestión y trabajo comunitario han logrado resolver situaciones que han mejorado la calidad de vida de sus habitantes como son la vía y el tener el fluido eléctrico en las viviendas del caserío y de algunas veredas aledañas, sin embargo es importante referir, que las condiciones climatológicas del sector y la topografía influye de forma negativa sobre todo cuando hay temporada de invierno pues se presentan derrumbes en la vía como se evidencia en la Figura 22, además se presenta cortes de energía cuando hay tormentas eléctricas, e incluso se caen las redes, los postes en ocasiones, los transformadores dejan de funcionar por cortes o por las excesivas descargas de las tormentas, siendo condiciones de difícil acceso para ejercer el rol del maestro; y en las cuales la maestra Ligia Martínez tuvo que afrontar durante cuarenta años.



Figura 22. Vía El Secreto- Santa Teresa, Sector lindante del Río Upía

Fuente: Libia C. Buitrago, 2015.

4.4.3. Dimensión Experiencial.

- **Liderazgo social:**

“... Participé activamente en muchas actividades organizadas para el mejoramiento del acueducto, abrir la trocha para la vía carreteable y lograr el fluido eléctrico para el poblado, acompañaba a las comisiones a Tunja para solicitar ayudas del Gobierno.” (Párrafo 26).

En estas líneas se refleja el interés por brindarle a la comunidad una mejor calidad de vida, la participación de la maestra en este tipo de gestiones refleja el liderazgo y compromiso ante el deseo de satisfacer las necesidades de la comunidad, reflejando en estas labores su pertenencia e identidad comunitaria que va más allá de su gestión en el aula trasladándose a un rol comunitario, buscando colaboración gubernamental. Gracias a su impulso en compañía de

algunos miembros de la población lograron tener el acueducto, una vía de acceso y energía eléctrica.

“El servicio de electricidad se inauguró el 30 de enero de 1986, algo muy novedoso porque hasta ese momento yo era la única que poseía nevera a petróleo. Para entonces ya había una vía carretable, mi esposo fue el primero en adquirir un vehículo pequeño, pero se sufría mucho en invierno por el paso de los caños.” (Párrafo 27).

Este párrafo nuevamente refiere cómo superaron algunas carencias en cuanto a servicios públicos, sin embargo, menciona nuevamente cómo las temporadas de invierno hacen del sector una difícil travesía para el desplazamiento a aquel lugar. Así mismo en este fragmento, describe la adquisición de artículos para su estadía en el lugar y cómo junto con esposo eran modelos a seguir para la comunidad para emprender la compra de objetos que facilitaban su vida.

“...Habiendo ya luz no se tenía señal de televisión, por tanto, se hizo un bazar para recolectar fondos y se adquirió el servicio de parabólica en el año 1992, en todas esas actividades yo andaba colaborando activamente.” (Párrafo 28).

Aquí menciona cómo a medida que iban superando obstáculos para su estadía allí, se iban supliendo necesidades en primer lugar de importancia como son las vías de acceso, servicios públicos como energía y acueducto; y en la medida que estos fueron una realidad surgió la necesidad de instaurar medios de comunicación, como la televisión para la década de los 90', ella se describe como una líder activa en cada una de estas actividades, que se llevaban a feliz término.

“En 1995 el 19 de enero, hubo un temblor con epicentro en Tauramena (Casanare) y afectó al poblado, se derribó el templo y 3 viviendas sin daños a personas, ahí lideré una campaña con todos los habitantes y el sacerdote y se construyó el templo que existe actualmente.” (Párrafo 29).

En líneas anteriores, se refiere sobre este hecho como un suceso histórico que impactó a la comunidad, pero que gracias al liderazgo de la maestra y en compañía de otros líderes de la comunidad con diferentes actividades adquirieron recursos y colaboraron construyendo el templo que se evidencia en la Figura 21. Templo Santa Teresa.

“Para muchas obras de progreso los docentes participábamos e incluso salíamos con los niños más grandes a colaborar en los “mandatos” (reunión de varias personas que asisten gratuitamente a colaborar en una obra comunitaria), para formar en ellos el espíritu de colaboración y progreso dentro de la comunidad.” (Párrafo 30).

En estas líneas la maestra Ligia Martínez, expresa como los miembros de la escuela se vinculaban a las actividades comunitarias llevando a cabo una educación del contexto, donde los profesores unían esfuerzos junto con sus estudiantes para superar obstáculos y suplir necesidades, lo cual se observa a continuación en la Figura 23, donde se evidencia como lo refiere desde su componente semántico el trabajo cooperativo, es decir una escuela que trabaja desde y para su territorio, en búsqueda de satisfacer necesidades y mejorar su calidad de vida.

Figura 23. Construcción del Primer acueducto, colaboración de la Comunidad y los alumnos de la Escuela. 1979



Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez, 1979.

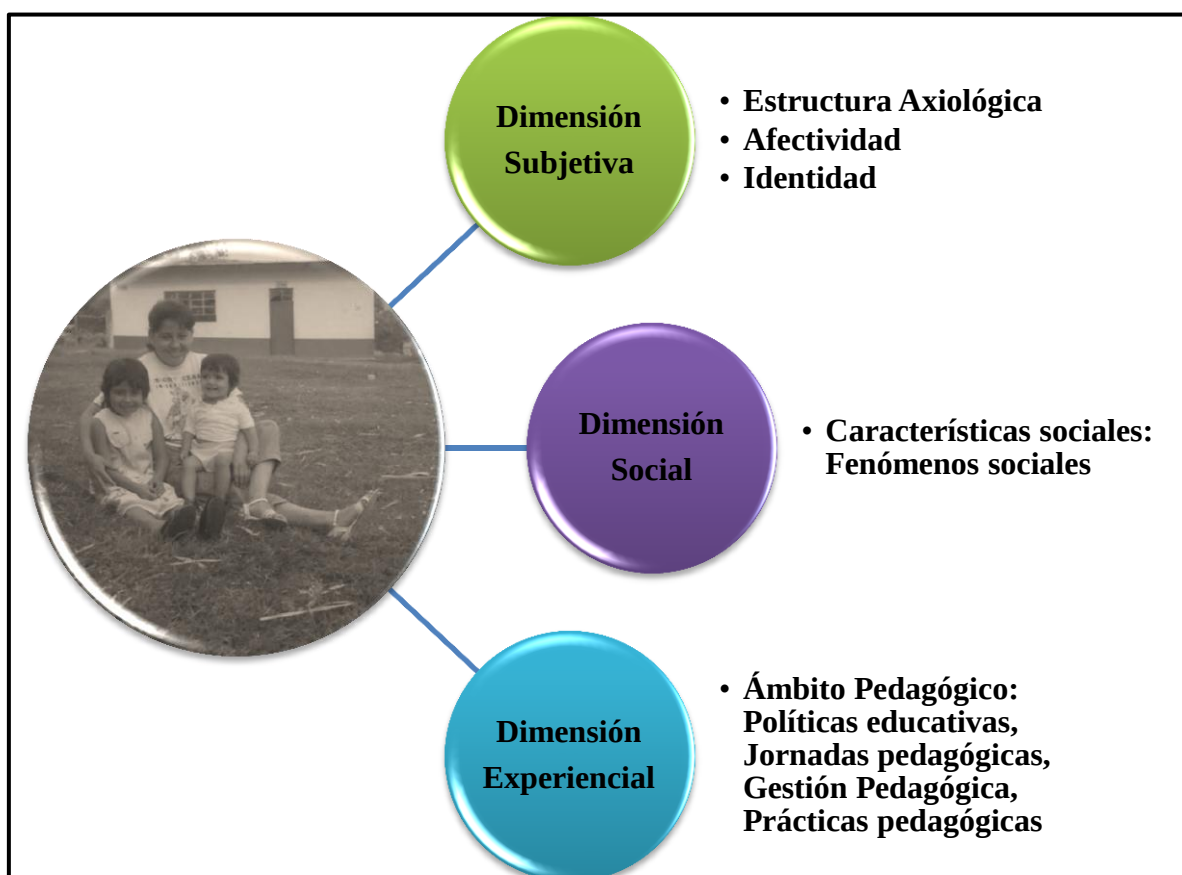
A continuación, se evidencian los resultados que se desprenden de esta categoría conformada por las subcategorías:

- 3.1. Relación maestra-comunidad estudiantil
- 3.2. Aspectos relevantes de la Relación de la maestra con colegas y otros directivos
- 3.3. Aspectos relevantes de la relación de la maestra con las familias
- 3.4. Aspectos relevantes de la relación de la maestra con otros sectores de la localidad.
- 3.5 Relación maestro-imaginario social de su ejercicio laboral: Percepción de otras personas frente a su labor como maestra.

4.4.3.1. Resultados Subcategoría: 3.1. Relación maestra-comunidad estudiantil (R-ME).

En esta categoría anticipatoria se analizan los párrafos 31 al 42, en la Figura 24, se observan las categorías estipuladas en cada dimensión y las subcategorías definidas para las mismas.

Figura 24. Mapa de Navegación R-ME.



Fuente: Autoría propia

4.4.3.1.1. Dimensión Subjetiva.

- **Estructura Axiológica:**

“Le doy gracias a Dios porque en todos mis años de labor docente siempre respeté a mis alumnos y ellos siempre me respetaron, hasta el último día merecí de la mayoría ese valor hacia mí y eso personalmente es muy valioso.” (Párrafo 34).

En el texto anterior se identifican sus valores axiológicos morales con relación a su fe, invocando a Dios, reflejando su gratitud ante la labor cumplida, además reconoce otros valores que son imprescindibles en la relación maestra-estudiante como son el respeto y el reconocimiento por el otro, en especial su valía.

- **Afectividad:**

“... Lo cual fue una bendición para los niños y para mí, pues mi hija mayor Milena, se había graduado el año anterior como “Bachiller Pedagógico” (ya no maestra como yo) en La Normal de Nuestra Señora de Nazareth de Bogotá y gracias al alcalde electo le permitió iniciar su trabajo como docente de Preescolar en la Institución del poblado.” (Párrafo 35).

Aquí narra cuando se amplió la cobertura escolar de la Escuela a Colegio, en la que por lineamientos del MEN se da apertura al grado preescolar, siendo su hija mayor Milena la que ocupe dicha vacante, lo cual trae beneficios a la comunidad, y especialmente a su hogar, porque permitiría la unidad entre madre e hijas, puesto que por la necesidad de estudios de sus hijas mayores tuvieron que separarse en la edad del inicio del bachillerato. Este hecho trajo gran alegría para ellas. En estas líneas también refiere cómo cambia la modalidad de ser maestro normalista a bachiller pedagógico, en concordancia con lo que menciona más adelante de la transformación del rol de maestro desde su formación.

- **Identidad:**

“Haciendo comparación con el maestro de hoy se notan grandes diferencias en el sentido que en la actualidad la tecnología hace posible la innovación en las clases ya que se tienen diferentes aparatos que facilitan cambios y supuestamente mayor aprendizaje pero... también es bastante notorio que el estudiante se torna frío en su relación con su profesor porque falta la parte humana, el afecto y el calor humano que no da un televisor o un video-beam y eso afecta indirectamente los comportamientos estudiantiles pues los aparatos no enseñan valores ni dan buen ejemplo a seguir.” (Párrafo 42).

Acá expresa que la relación maestro-estudiante ha cambiado con el tiempo. considera dentro de su imaginario que el maestro aporta ejemplo, formación de valores y en el crecimiento humano, sin negar que las herramientas tecnológicas son instrumentos que facilitan el aprendizaje pero que no logran influenciar en la afectividad y cercanía en las relaciones con los estudiantes.

4.4.3.1.2. Dimensión Social.

- **Características sociales:**

“Las características de los niños y niñas hasta esos años eran constantes en cuanto a, que todavía podía el maestro orientarlos con valores, tanto a ellos como a los padres, se notaba preocupación porque los hijos estudiaran, fueran alguien en la vida y se superaran; además los hijos respondían al interés de los padres por educarse con valores, se podría decir que de

padres responsables hijos responsables obvio, cada uno en sus roles correspondientes.” (Párrafo 32).

En el párrafo anterior, la maestra describe desde su apreciación que los padres y estudiantes han cambiado con relación a los valores que anteriormente se tenía en la formación escolar, considerando que antes había un respaldo por parte de los padres para que los maestros orientaran con valores y se les motivaba para estudiar. Por otra parte, refiere la premisa: “padres responsables, hijos responsables” afirmando que los hijos reflejan lo que los padres modelan, y así mismo si hoy han cambiado es porque los valores morales han sido transformados por los padres.

“Para esos años los padres le colaboraban al profesor en la educación y formación de los chicos y chicas, se podía equilibrar la relación escuela-familia, porque ellos eran conscientes que esa era una época limpia, sin tanta contaminación visual y auditiva como la hay ahora con la tecnología y los medios de comunicación, además de las drogas que han perjudicado gravemente a los jóvenes de un tiempo acá.” (Párrafo 33).

Considera que algunos medios de comunicación y tecnológicos han influido negativamente en la mentalidad de los estudiantes, porque para la maestra Ligia Martínez, anteriormente había una mayor conciencia para estudiar. Por otra parte refiere sobre el fenómeno social de la drogadicción que afectan a la juventud; y son situaciones que el maestro rural tiene que afrontar por estos tiempos para orientar de forma favorable en ese sector a sus educandos.

○ *Fenómenos sociales:*

“... Los chicos terminaban la primaria y se iban a San José del Guaviare a sembrar coca y las niñas se convertían en madres a muy temprana edad, o formaban parejas aun sin responsabilidad...” (Párrafo 35).

En este párrafo comunica las situaciones de riesgo a las cuales los jóvenes de Santa Teresa se hallaban vulnerables al terminar los estudios de básica primaria; puesto que hasta mediados de los años 90 no había un lugar cercano para continuar los estudios de secundaria y media; dado que sólo los que tenían recursos o familiares en cascos urbanos continuaban sus estudios; sin embargo, otra parte estaban expuestos a ser “raspachines” y madres adolescentes siendo evidente los problemas sociales que actualmente se analizan en líneas anteriores concordantes al tema como cuando la maestra dice “padres responsables, hijos responsables” y “las drogas que han perjudicado gravemente a los jóvenes de un tiempo acá.” Siendo evidente que actualmente se está viviendo las consecuencias del pasado en la juventud, que hoy son los padres de los estudiantes.

De igual manera, muchos de los estudiantes se encuentran bajo el cuidado de abuelos o son ellos los que aparecen como acudientes. Es un planteamiento coyuntural porque muestra cómo el saber pedagógico se resignifica también según los patrones culturales de infancia y adolescencia. Como se ha expuesto en la presente investigación; el maestro rural es un vigía de la historia.

“Durante esos 6 años de secundaria, los estudiantes tuvieron características muy positivas en cuanto a su formación como personas, ellos muy motivados por la novedad de poder estudiar la

secundaria y graduarse, los llevó a observar buen comportamiento y gran esfuerzo académico para alcanzar la meta propuesta.” (Párrafo 40).

Aquí describe a la población de estudiantes regulares y de formación para adultos cuando gracias a su gestión en la rectoría y con colaboración de directivos lograron tener la cobertura para secundaria y evidenciar en los estudiantes actitudes favorables valorando el esfuerzo y motivación de cada una de las partes para mejorar la calidad de vida de su comunidad.

4.4.3.1.3. Dimensión Experiencial.

- **Ámbito Pedagógico:**

- *Políticas educativas*

“Con el avanzar del tiempo la forma de ser como personas en los estudiantes fue muy variable, como tuve la fortuna de laborar más de 20 años con primaria más o menos hasta 1996, trabajé con todos los grados, claro que dé a uno, pues aún no había cometido el Gobierno el error de unir grados para ahorrar docentes y por consiguiente deteriorar la calidad en la educación. Con la unificación de grados se perjudica la calidad de la educación, porque el trabajo para el docente aumenta y más cuando los cursos no son seguidos, la edad y los contenidos interfieren en el avance del aprendizaje; dado que los tres grados estudian en la misma aula.” (Párrafo 31).

En las primeras líneas del texto, menciona que durante 20 años trabajó con primaria en los diferentes grados en escuela graduada, es decir con un solo grado, haciendo notar el carácter dinámico de las generaciones (modos de ser niño o joven), luego por directrices del MEN fue que surgió la escuela multigrado donde según la opinión de la maestra Ligia Martínez, es uno de los errores que ha cometido el Ministerio por ahorrarse profesionales, ocasionando perjuicios en la calidad y aprendizaje de los estudiantes, así mismo dificultando las condiciones laborales del docente, aumentando su trabajo en la enseñanza con relación a la planeación y manejo de estrategias idóneas según la edad, intereses y temáticas cuando se tienen varios grados.

“...Las prácticas docentes se acoplaban a los horarios establecidos y de acuerdo a los cambios ordenados por el MEN año a año...” (Párrafo 36).

Este fragmento describe cómo la institución ha operado de acuerdo a los lineamientos exigidos por el MEN, dando cumplimiento a la efectividad de los horarios.

“Para esa época el MEN no había inventado tantos programas, ni tampoco ponía al país de experimento para ensayar programas extranjeros y ver los resultados de su aplicación. Únicamente estaba en experimentación el programa “Escuela Nueva” del grado de segundo de primaria a noveno grado de básica secundaria. Todo por medio de guías tanto para los estudiantes como para el docente...” (Párrafo 41).

De acuerdo a lo que relata la profesora Ligia Martínez, en los últimos años el MEN ha replicado diferentes programas extranjeros los cuales son funcionales en los contextos para los

cuales los han implementado, pero para la escuela colombiana ha sido un taller experimental, en el que se desconoce la realidad y necesidad educativa nacional. Considera que el único que sí se ha venido abordando y más cercano a la realidad, era el del programa “Escuela Nueva” el cual se lleva en la escuela rural, de segundo de primaria a noveno grado de secundaria, aunque las guías eran incompletas para la básica secundaria de los grados 6° a 9°.

○ *Jornadas pedagógicas:*

“... En múltiples reuniones generales de docentes a nivel de municipio llegamos a la conclusión de que el programa en sí es bueno para el área rural pero que hay que completar el conocimiento con otros textos, pues para entonces aún no existía el internet y demás adelantos de la tecnología...” (Párrafo 41).

La profesora Ligia Martínez describe que existían jornadas reflexivas de la pedagogía a nivel local, en las que concluían sobre aspectos relacionados a las prácticas que se llevaban a cabo con la ayuda de las guías de Escuela Nueva que eran funcionales en el área rural, sin embargo, eran incompletas para los grados que se encontraban de sexto a noveno y era necesario que el docente lo hiciera con otros textos dado que en estas décadas no se contaba con los adelantos tecnológicos que existen hoy, pero a pesar de ello en aquel lugar esos servicios son muy regulares, por la baja calidad y demás variables climáticas que influyen como se ha mencionado antes.

○ *Gestión Pedagógica:*

“Hacia el año 1995 y siendo Director de Núcleo Educativo el Licenciado Cerveleón Alfonso López, analizamos que para algunas familias era imposible llevar a los hijos a estudiar secundaria a otros pueblos o ciudades por falta de recursos. ... De dicho análisis nació la idea de ampliar la cobertura de la Institución creando el sexto de bachillerato. Se tomó la decisión en enero de 1995 se inscribieron 33 jóvenes para iniciar con el grado sexto, paralelamente la Alcaldía Municipal emitió un Acuerdo para la creación del grado Preescolar en la Institución...” (Párrafo 35).

En este párrafo la maestra Ligia Martínez, relata cómo ella junto con su directivo municipal, analizaron la situación y problemática que se estaba generando en la zona a causa de que la juventud no contará con estudios de secundaria; por eso emprendieron la gestión ante los entes gubernamentales para lograr abrir la secundaria y conseguir la aceptación por la comunidad, en la que se inscribieron 33 estudiantes; así mismo se dio la oportunidad de dar inicio a la educación preescolar, grado importante para el aprestamiento y adaptación de los niños y niñas; pese a que como ella misma relata *“...se ingresaba a la escuela a los siete años cumplidos, sin más aprestamiento que el poco que le daban los padres en casa y eso para los privilegiados cuyos progenitores supieran leer y escribir,...” (Párrafo 5).*

Prácticamente en el grado primero se hacían dos años en uno porque los niños no tenían las habilidades y era necesario desarrollarlas.

“Solicitamos a la Secretaría de Educación el nombramiento de un docente para dictar algunas áreas y desde ese año mi labor se cambió a laborar con los jóvenes en áreas como Humanidades, Ética, Religión, Artística y otras...” (Párrafo 36).

Ante la apertura de la secundaria en la Institución Educativa, la profesora Ligia Martínez, por su propia iniciativa y pese a la necesidad, cambió su perfil de primaria a secundaria, para lograr satisfacer las necesidades educativas en la básica secundaria en las áreas que ella tenía mayor dominio y como ella relata en párrafos anteriores por gusto y situaciones de su vida que la llevaron a tomar dicho rumbo, sin ninguna remuneración extra al contrario cuando cambio de perfil aunque ella no lo nombra en estas líneas, había una prima especial para los docentes de primaria que los profesores de secundaria no recibían y en esa época por satisfacer necesidades de la comunidad educativa no la recibió.

“...La comunidad educativa fue creciendo y cada año se iba creando el siguiente grado, con la meta de alcanzar el grado 11.” (Párrafo 36).

Dentro de los intereses personales, se observa una identidad y característica de servicio por el deseo cumplido de ver bachilleres a sus estudiantes; una meta que lograron junto con la colaboración de la Comunidad educativa.

“En 1997 se realizó un diagnóstico y se encontró que muchos adultos mostraban interés en estudiar la secundaria, pero que por la edad no era posible entrar al bachillerato regular. Solicitamos a la Secretaria de Educación y nos aprobaron para iniciar con un programa de

adultos llamado CEDEBOY, se matricularon 29 personas y se iniciaron las clases los sábados y domingos, estudio por ciclos desarrollando 2 grados por año.” (Párrafo 37).

En su liderazgo educativo, ante la necesidad de los adultos que no habían podido continuar sus estudios de secundaria y deseo de superación, lograron que les permitieran desde la Secretaria de Educación de Boyacá llevar a cabo un Modelo educativo extra-edad o para adultos denominado CEDEBOY, en contra-jornada o fines de semana, en la que los mismos docentes eran quienes ejercían la formación y eran remunerados con horas extras.

“En 1998 hubo la primera promoción de bachilleres básicos, 22 del regular y 21 del CEDEBOY. Al siguiente año se solicitó la aprobación de la media y la Secretaría de Educación contestó positivamente, para ese entonces ya laboraban varios docentes en la secundaria.” (Párrafo 38).

Se describe el éxito y la acogida de la apertura del bachillerato en la gestión que lideró para ver el cumplimiento de la realización de jóvenes y de adultos en la culminación de estudios de básica secundaria del sector, ampliando la cobertura y permitiendo que más docentes sirviesen en el desarrollo educativo de la región.

“Los primeros grados de 11 fueron en el año 2000, 43 estudiantes entre regular y CEDEBOY, fue un gran acontecimiento a nivel educativo pues era la primera graduación en la Institución y en la localidad, un progreso muy grande para el municipio y la región.” (Párrafo 39).

Menciona la perseverancia y el logro de la meta emprendida en 1995, existiendo un gran avance y como ella lo refiere progreso en esa región, logrando desde su gestión educativa mitigar algunas problemáticas sociales como el analfabetismo, la vida fácil de que los jóvenes fueran instrumento ilegal, madre – solterismo, y en sí la ignorancia, entre otros fenómenos que con la educación se superan. La sociedad es cambiante e influenciada por diferentes fenómenos que se suscitaron de acuerdo a los hechos que se registran en la historia de Santa Teresa (violencia social, el paramilitarismo y el cultivo ilícito) los cuales han ido siendo superados.

○ *Prácticas pedagógicas:*

“...Especialmente para la básica de 6° a 9°, las guías muy incompletas y demasiado superficiales en la parte académica.” (Párrafo 41).

En la descripción de este mismo párrafo en líneas atrás se menciona que en las capacitaciones locales reflexionaban los docentes, sobre el quehacer pedagógico y dentro de esto concluyeron lo que describen estas dos líneas del párrafo 41, acerca del contenido de las guías, que se da en el manejo de escuela Nueva, especialmente en el caso de secundaria o denominada post-primaria la cuales para desarrollar sus prácticas pedagógicas eran un material que necesitaba ser complementado por parte del profesor.

“...También es bastante notorio que el estudiante se torna frío en su relación con su profesor porque falta la parte humana, el afecto y el calor humano que no da un televisor o un video-

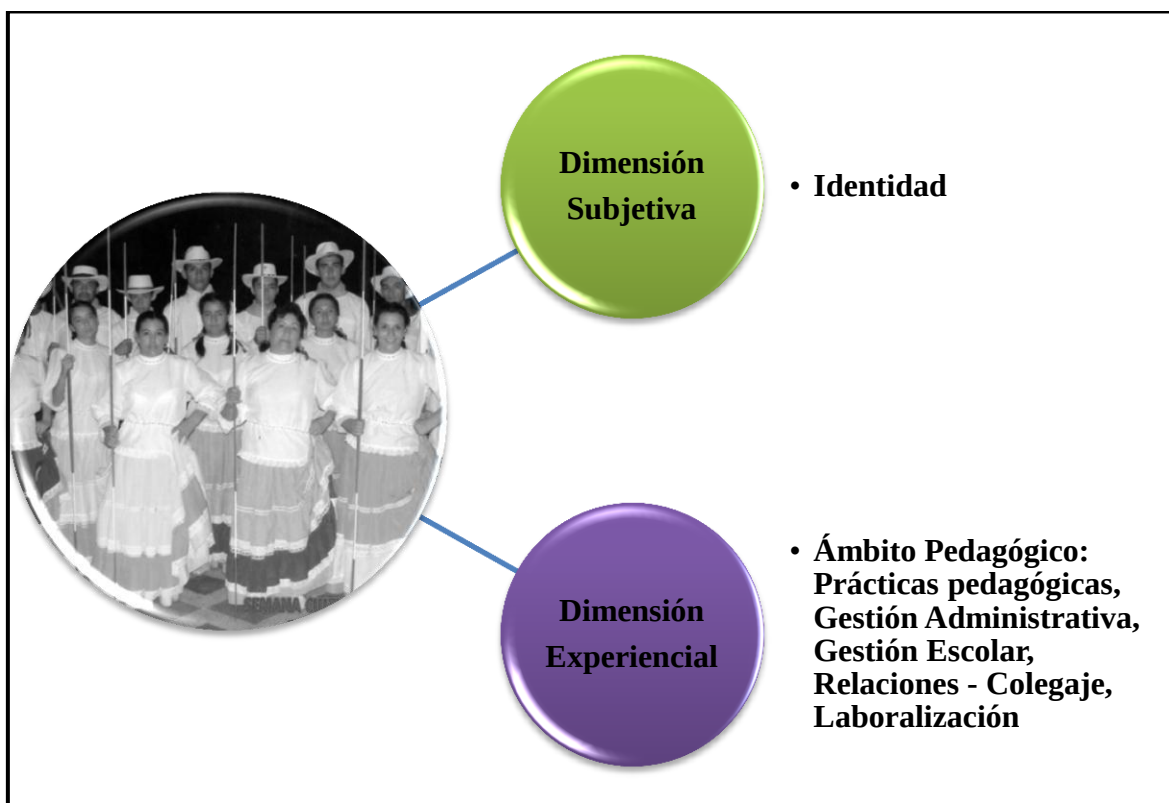
beam y eso afecta indirectamente los comportamientos estudiantiles pues los aparatos no enseñan valores ni dan buen ejemplo a seguir.” (Párrafo 42).

En este párrafo, la profesora Ligia Martínez hace una reflexión sobre la relación de maestro-estudiante desde su práctica pedagógica en la cual para ella es indispensable el afecto y el ejemplo; aunque no niega la importancia de la tecnología, cree que no es el fin último sino un medio; aunque para otras personas que llevan procesos educativos diferentes es más importante el uso de la tecnología que el desarrollo humano desde el ejercicio de las relaciones interpersonales.

4.4.3.2. Resultados Subcategoría: 3.2. Aspectos relevantes de la Relación de la maestra con colegas y otros directivos (R-MCD).

En esta categoría anticipatoria se analizaron los párrafos del 43 al 54, en los que se encontró mayor contenido experiencial, en la Figura 25 se evidencian categorías y subcategorías definidas para cada dimensión.

Figura 25. Mapa de navegación R-MCD



Fuente: Autoría propia

4.4.3.2.1. Dimensión Subjetiva.

- **Identidad:**

“Al aumentar el número de niños se requirió la solicitud de más profesores para los cuales yo siempre fui (según ellos) una buena compañera en todos los aspectos, me ha caracterizado en mi forma de ser el valor del “servicio” teniendo presente que a quien llega se debe colaborar para que su estadía sea agradable en la medida de las circunstancias. Siempre he tenido presente que es cierto el texto que dice “Quien no vive para servir, no sirve para vivir” y ha sido mi lema en la vida, dar de lo poco que tenga, pero en todo momento compartir con el otro.”
(Párrafo 43).

De acuerdo a las líneas que se encuentran sobre la relación con otros compañeros, cree que ellos la identificaban con una compañera colaboradora y servicial, el cual considera como su estilo de vida; porque reconoce que la estadía de cualquier profesor que llegara al lugar no le sería fácil de afrontar dadas algunas circunstancias, pero con su colaboración podían adaptarse y tener una mejor vida allí.

“Definitivamente cuando se tiene “vocación” no interesan mucho las cargas académicas que haya que asumir porque se está preparado y disponible para todo, lógicamente siempre y cuando vaya en beneficio de la institución y más exactamente de la comunidad educativa (Padres, docentes y alumnos).” (Párrafo 46).

También dentro de su identidad de maestra se logra discernir la importancia de ejercer su labor con vocación, la cual ella cree que tenía y por ello asumió diferentes responsabilidades aun sin recibir algún beneficio particular económico sino aquel que recibe del logro cumplido en su comunidad educativa.

“Muchas satisfacciones y en mi opinión y en la de muchas personas, creo haber dado lo mejor de mí en favor de la educación y haber podido colaborar en el progreso de la región de Santa Teresa.” (Párrafo 54).

El logro que alcanzó, lo destaca junto con sus compañeros más adelante, pero es indudable que el satisfacer la necesidad de los habitantes de Santa Teresa le permiten identificar que su

labor no ha sido en vano, teniendo una recompensa en identidad como maestra con espíritu de servicio.

4.4.3.2.2. Dimensión Experiencial.

- **Ámbito Pedagógico:**

- *Prácticas pedagógicas*

“Cuando inicié mi labor pedagógica trabajaban conmigo solo dos docentes hombres durante 5 años aproximadamente, ellos laboraban con los grados superiores y siempre me correspondía el grado 1°. Al aumentar el número de niños se requirió la solicitud...” (Párrafo 43).

Estas líneas concuerdan con lo descrito en otra categoría, en la cual ella describe en qué consistía el ejercicio y distribución de sus labores pedagógicas, en la que sus compañeros delegaron la formación del grado primero hasta que fue creciendo el número de estudiantes, tal vez porque está asociada al rol materno o es un grado importante del cual su éxito dependerá para los siguientes grados, o quizás se infiere porque es un grado que exige al maestro desarrollar habilidades en sus estudiantes, las cuales antes no había potencializado, estos primeros ocho años le permiten adquirir aun mayor experiencia en su rol de maestra e ir adecuando su rol año tras año.

“...Logramos colocar el plantel educativo en el primer lugar a nivel del municipio, sobresaliendo en pruebas SABER 11°, 9°, 5° y 3°, actividades culturales (Danza, teatro, poesía, etc.) durante la jornada cultural anual, exposiciones de ciencia y tecnología y manualidades, especialmente con material reciclable. Igualmente, en deporte principalmente en futbol de salón femenino.” (Párrafo 48).

En estas líneas se puede reflexionar y analizar como la idea de sacar a la juventud de diferentes problemáticas sociales como lo fue a través de la extensión educativa en secundaria y media, y con el compromiso y colaboración de varios docentes, llevó a la institución a cambiar la historia de forma educativa de ese poblado y lograr sobresalir en diferentes actividades, como la maestra Ligia Martínez lo menciona no sólo a nivel académico sino también desde el deporte, innovación, manifestaciones culturales y artísticas. Efectivamente, tal como se aprecia en la Figura 26, las expresiones artísticas cumplen un papel de cohesión social y pedagógica basada en un sistema de valores fomentados por la relación escolar.

Figura 26. Danzas. Integración Docentes, estudiantes y padres de Familia



Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez, 2005.

Dentro del contenido semántico que se obtiene de la Figura 26, se señala el sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa: profesores, estudiantes y familias que se unían por el ideal de posicionar su institución en el primer lugar, en ella se observa los atuendos y materiales que usan para demostrar los detalles para realizar con propiedad una danza de exhibición en la semana cultural de año 2005.

“En todo lo anterior obtuvimos gran cantidad de premios y menciones. Las danzas se conformaban con docentes, padres de familia y estudiantes, algo sobresaliente en comparación con los otros dos colegios. Los trabajos en material reciclable nos dieron grandes triunfos, dirigidos por el docente Omar Moreno hasta se creó una banda rítmica que logró premios en muchas partes y se llevó a una estudiante hasta el Brasil para contar y mostrar las experiencias del trabajo en equipo. Para ella este viaje de una semana se logró gracias a la “Corporación Autónoma Regional de Chivor” (CORPOCHIVOR) que apoya todo lo relacionado con el valor y cuidado del medio ambiente.” (Párrafo 49).

Gracias a la gestión directiva de la maestra Ligia Martínez y el trabajo en equipo por parte del cuerpo docente, alcanzaron diferentes premios, como se observa en la Figura 27, estos se consiguieron de proyectos que se emprendieron desde la academia para impulsar a los jóvenes a promover actividades innovadoras y dar a conocer sus experiencias; destacándose por encima de los otros colegios del municipio que tienen un número mayor de población estudiantil y por ende de planta docente.



Figura 27. Muro de reconocimientos institucionales

Fuente: Libia C. Buitrago, 2015.

“En deportes dos años consecutivos (2010-2011) las niñas ganaron medalla de bronce en Fútbol femenino en los inter-colegiados del departamento (y de forma casi empírica pues nunca conocieron un entrenador).” (Párrafo 50).

En estas líneas describe cómo sus estudiantes llegan a obtener premios por dos años en el Fútbol, deporte de mayor afición en la región, sin tener conocimientos o direccionamiento técnico; sólo con la motivación y compañía de algunos maestros que tenían pocas nociones del tema y más que eso el respaldo de creer en sus estudiantes.

○ *Gestión Administrativa:*

“Durante 18 años tuve como jefe (director de concentración) al licenciado Luis Antonio Barrera, siempre mantuve con él como directivo una buena relación apoyándole en las

actividades pedagógicas y extracurriculares que la institución necesitara desarrollar. En el año 2003 él cumplió la edad para pensionarse y pasó su renuncia habiendo laborado 35 años en el plantel educativo.” (Párrafo 44).

Manifiesta que su relación con el superior administrativo fue positiva, en la Figura 28, se observa junto con Olga Patiño, otra maestra de la misma Institución, y con Luis Barrera donde se encuentran recibiendo al mismo tiempo la titulación de licenciados, mostrando el equipo de trabajo que en conjunto supo escalar y vencer obstáculos para continuar capacitándose; así mismo menciona que ella le apoyaba incluso en actividades extra-curriculares que fueran necesarias para la institución, evidenciándose su relación con los colegas como parte del sentido profesional y la cualificación permanente del magisterio.

En el relato que informa al entregar en la Figura 28, menciona que fue su segunda meta en su carrera docente, la cual indica que era una de las primeras licenciaturas en el departamento y la cual demandó gran esfuerzo.

Figura 28. Graduación de licenciatura “U. Javeriana” Rector Luis



Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez

“Por los azares de la vida el director de núcleo municipal me encargó de la dirección de la institución, cosa que para mí fue muy sorprendente y difícil, pues no tenía el más mínimo conocimiento en administración, sin embargo, para mí fue un reto y lo asumí, apoyada enteramente en el director de núcleo inicié mi labor como Rectora del plantel en encargo mientras llegaba alguien con nombramiento por concurso...” (Párrafo 45).

En el año 2003, a partir de la renuncia del jefe de concentración, fue ella quien ocupó su lugar para continuar el rol directivo de la Institución Educativa. En su escrito, menciona que no fue una actividad fácil, sin embargo, se enfrentó a ese reto que supo asumir reconociendo su necesidad de aprender y de sujetarse al director de núcleo municipal quien le orientaba en el ejercicio de sus actividades. Fue un encargo, que asumió aproximadamente por ocho años hasta que nombraron otro rector a mediados del año 2010, año en el cual fue reconocida como la mejor Institución Educativa a nivel departamento, teniendo una exaltación a la Calidad Educativa por mejoramiento en su gestión directiva y académica en el año 2009, dejando su gestión muy bien posicionada.

○ *Gestión escolar:*

“Traté de dirigir el plantel con apoyo de los Consejos y Académicos de turno en cada año y claro con la Asociación de Padres de Familia que es un ente muy importante en el engranaje de la Institución con gran ayuda de los docentes y estrategias varias para el buen aprendizaje, logramos colocar el plantel educativo en el primer lugar a nivel del municipio, sobresaliendo en

pruebas SABER 11°, 9°, 5° y 3°, actividades culturales (Danza, teatro, poesía, etc.) durante la jornada cultural anual, exposiciones de ciencia y tecnología y manualidades, especialmente con material reciclable. Igualmente, en deporte principalmente en fútbol de salón femenino.” (Párrafo 48).

Dentro de su gestión directiva como rectora de la Institución Educativa, reconoció la importancia de apoyarse en los demás estamentos de la Comunidad Educativa para lograr metas mancomunadas, valorando la participación de todos los que hacen parte como son sus docentes, padres de familia y estudiantes; donde en equipo según lo que relata, pudieron sobresalir a nivel académico, cultural, en innovación y tecnología.

Una muestra de estas actividades realizadas y dirigidas son las Izadas de Bandera que en la institución cobraban gran sentido como parte del proceso educativo, donde los Padres de Familia se integraban participando o asistiendo a estos eventos, demostrando así el apoyo a sus hijos y la Institución, como se observa en la Figura 29 y 30, donde la maestra indica la importancia institucional de llevar a cabo actividades que denoten la historia de su territorio.



Figura 29. Izada de Bandera “Día de la raza”

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez, 2008.



Figura 30. Izada de Bandera

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez

“El mayor permio en efectivo se logró con el concurso organizado por el Secretario de Educación Juan Carlos Martín M. y el Gobernador José Rozo Millán quienes organizaron un

análisis de mejoramiento y otorgaron 1º, 2º y 3º lugar a los colegios del departamento que superaron en ese 2009 con puntajes requeridos. El Nueva Esperanza obtuvo primer lugar en las áreas de inglés, filosofía, Ciencias sociales y ciencias Naturales, recibiendo cheques por valor de \$2.300.000 por área y un promedio general por \$12.000.000 para un total de \$21.000.000 para invertir en mejoramiento académico para con los estudiantes del plantel.” (Párrafo 51).

Como ella relata, en su gestión directiva recibió el 14 de mayo de 2010, en cabeza de ella y junto con sus profesores el reconocimiento como una de las mejores Instituciones Educativas del Departamento al recibir la “Exaltación al Mérito Educativo Boyacá - 2010” (Ver comunicados página de la Secretaria de Educación de Boyacá, 2010), denominada según la Prensa de esa Secretaría como Institución Educativa Santa Teresa, que lleva el nombre del Poblado perteneciente a San Luis de Gaceno, recibiendo el mayor número de premios y ocupando el primer lugar en esta región.

“En los años siguientes varios premios similares se recibieron por mejoramiento en las pruebas de 5º y 3º, igualmente con los cheques y menciones por parte del departamento.” (Párrafo 52).

Como ella refiere, para el logro de varias satisfacciones académicas contó con un equipo de trabajo que con su colaboración, dinamismo e identidad lucharon por sobresalir, los siguientes premios ya los recibieron cuando ella volvió a ser maestra primaria, pese a que por concurso llegó un rector que había sido ubicado en aquel lugar en julio de 2010, tal como lo relata a continuación.

“Desempeñé la rectoría de mediados del 2003 a Julio de 2010, que fue nombrado el licenciado Sergio Abraham Silva Granados como rector de la institución por concurso de méritos...” (Párrafo 53).

Aquí menciona el tiempo que estuvo en el encargo de rectora y cómo fue remplazada por un rector que pasó por concurso de méritos de acuerdo a las políticas de carrera de la profesión docente desde el MEN, para esta fecha el Ministerio cambio las condiciones, sin tener en cuenta la antigüedad ni la buena gestión que obtuvo esta maestra durante el tiempo que asumió el cargo de rectora.

○ *Relaciones colegaje:*

“...Siempre mantuve con él como directivo una buena relación apoyándole en las actividades pedagógicas y extracurriculares que la institución necesitara desarrollar. En el año 2003 él cumplió la edad para pensionarse y pasó su renuncia habiendo laborado 35 años en el plantel educativo.” (Párrafo 44).

Desde la mirada con el colegaje, ella expresa la buena relación que tuvo con el rector de la institución donde laboró su superior durante 18 años, colaborándole en actividades pedagógicas y extracurriculares.

“... . Con él me llevé una excelente relación laboral hasta el 2014 que solicité mi renuncia al magisterio habiendo trabajado 40 años en el mismo plantel educativo del Centro Poblado.”
(Párrafo 53).

En estas líneas refiere una relación positiva con el nuevo rector, con quien comparten los últimos cuatro años de labores, hasta que ella solicita su renuncia definitiva al magisterio.

○ *Laboralización:*

“...En ese medio año y mitad del siguiente trabajé en la rectoría, sin ayuda de secretaria, aunque el número de estudiantes ya lo ameritaba y además asumir 3 áreas de los grados 5º y 2º de primaria porque no había profesor para esos cursos.” (Párrafo 45).

En este párrafo hace mención sobre las condiciones laborales que afrontó cuando asumió el cargo de rectora en el año 2003, donde cumplió funciones de secretaria, docente de primaria y rectora, ante la ausencia de un profesor que no habían nombrado porque había aumentado el número de estudiantes demostrándose así el compromiso de esta maestra que a pesar de las circunstancias, desempeñaba su labor con entrega y esmero en favor de la educación en este lugar, favoreciendo el progreso del colegio y en sí de la población, sin importar sus condiciones.

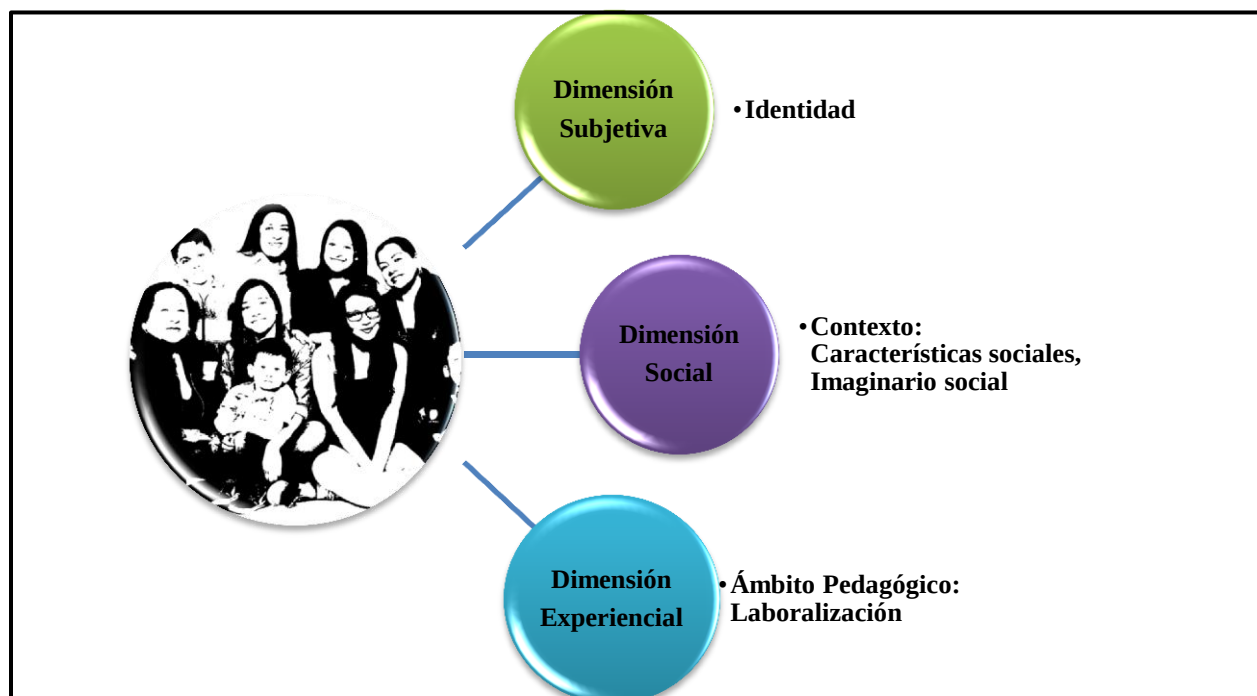
“No tuve ninguna remuneración económica en cuanto a porcentaje sobre mi salario durante ese año, al iniciar el 2º año de administración si ya el director de núcleo me indicó y acompañó a la Secretaría de Educación de Boyacá, para reclamar mi derecho al 30% por la rectoría, aunque no todo era dicha, pues de inmediato me fue suspendida la “prima rural” (20%). Para

un total de ganar un 10% por triple trabajo académico y administrativo. Pero así es el Gobierno y que se le puede hacer.” (Párrafo 47).

Tal como lo refería en el análisis del párrafo 45 sobre las condiciones laborales y actividades que realizaba por falta de profesionales que apoyaran la carga académica y administrativa, no tuvo una compensación económica; es decir, durante el tiempo que ejerció tres roles sólo le pagaron su salario de maestra; y cuando fue a reclamar sus derechos a la Secretaria ante el encargo de rectora, que es de un 30% sobre su salario finalmente solo accedió a un 10%, porque por políticas educativas que cambiaron tuvo que perder su prima rural que correspondía al 20%, haciendo dos labores más por un aumento del 10%. Pero aquí se puede identificar su vocación y compromiso por gestionar y desarrollar el progreso de la región a través de la transformación educativa.

4.4.3.3. *Resultados Subcategoría: 3.3. Aspectos relevantes de la Relación de la maestra con las familias.*

Figura 31. Mapa de navegación R-MF



Fuente: Autoría propia

En la Figura 31 se observa esta categoría anticipatoria, donde se encuentra una categoría analizada desde la Dimensión Subjetiva, dos categorías y una subcategoría en la Dimensión Social, una categoría y una subcategoría desde la dimensión experiencial, tal como son mencionadas en el mapa de anterior, siendo analizados los párrafos 55 al 61.

4.4.3.3.1. Dimensión Subjetiva.

- **Identidad:**

“...En los últimos años de mi labor me di cuenta que el docente es víctima de maltrato de parte de estudiantes y de padres de familia. Siempre el hijo tiene la razón y uno no puede “formar” porque en el hogar no colaboran, no se puede hacer milagros y enderezar lo que ya viene torcido, y lo más triste es que el profesor no tiene medio de defensa, el estudiante pone tutela y gana todo en contra de la institución y el maestro (a).” (Párrafo 58).

En este párrafo la maestra describe cómo ha sido transformada la identidad o el imaginario del maestro desde la familia, donde anteriormente existía un respeto y admiración, situación en la cual el profesor tenía un respaldo para “formar” según sus palabras a los estudiantes, pero esto ha ido cambiando lo que hace la labor del docente una tarea difícil, pues es victimizado y maltratado, y en muchas ocasiones amonestado y cuestionado por los padres y otras instancias. En la Figura 32 se observa una de las Asambleas de Padres de familia, reuniones donde se presentaban las situaciones mencionadas, en su mayoría eran las madres las que asistían y predominaba la puntualidad por parte de los padres que vivían en veredas retiradas.



Figura 32. Asamblea General de padres de familia

Fuente: Libia C. Buitrago, 2014

“En total yo le doy gracias a Dios porque trabajé allá los 40 años y nunca tuve ningún problema con estudiante, familia o compañero (a), mi relación con todos fue la mejor y creo no haber dejado mala imagen en la gente que aprecio mucho. Siempre procuré que la formación del niño y del joven fuera un acuerdo entre docente y familia, que todos habláramos un mismo idioma para obtener mejores logros, claro que no con todos se puede, pero es lo que uno como docente más anhela para sentirse realizado al final de su labor.” (Párrafo 61).

Según la percepción identitaria de su rol como maestra considera que fue favorable en relación con los demás miembros de la comunidad, debido a que ella consideró la importancia de llevar a cabo la formación de los estudiantes bajo acuerdos con la familia, o cree que ese fue ideal; así mismo atribuye sus buenas relaciones al aprecio que le tenía a las personas por quienes trabajaba.

4.4.3.3.2. Dimensión Social.

- **Contexto:**

- Características sociales

“Durante el transcurso de esos 40 años las costumbres familiares presentaron muchos cambios en su conformación y en sus relaciones intrafamiliares y con el docente.” (Párrafo 55).

En el análisis que se puede hacer de estas líneas es que, de acuerdo al relato de la maestra, se pueden identificar cambios sociales en la conformación de las familias y en las relaciones entre ellas y en el compromiso y relación con los docentes.

“Las familias pudientes o las más humildes siempre invitaban a sus casas con mucha sinceridad ofrecían lo que tuvieran a bien dar, le mandaban a la escuela cosas como productos de la cosecha, leche, amasijos etc. Celebraban el día del educador (15 de mayo) con mucho afecto y detalles.” (Párrafo 57).

Manifiesta que anteriormente, es decir hace unas décadas el maestro era invitado a las casas, para ofrecerle lo que llaman popularmente presentes como forma de agradecer su labor; también enviaban a la escuela detalles de lo que había en sus hogares como una forma de retribución, además se celebraba de forma significativa el día del educador, pero en otro fragmento del párrafo 59 pasa como una fecha corriente como lo menciona más adelante.

“También es cierto que influye la actual familia que es aquella que opta por la desintegración, antiguamente las familias eran bien constituidas bajo el sacramento del matrimonio y para toda la vida, los hijos que hubiese eran siempre una bendición, pero ahora toda pareja vive en unión libre y los niños se crían con los abuelos, con otros parientes o con empleadas que los cuidan, pero poco los educan en las primeras etapas de vida que son las más importantes.” (Párrafo 60).

En su visión conservadora cree que la familia anteriormente se mantenía con lazos fuertes porque se formalizaba en la relación matrimonial, pero en los últimos tiempos ha perdido su significado y por ello tal vez cree que ha influido en la constitución del hogar, pues las relaciones son ahora de unión libre mostrando una característica de poca estabilidad y compromiso para formar niños con figuras paterno-filiales clara, delegando esas funciones a otras personas como son los abuelos u otras personas.

- **Imaginario social:**

“Antes el maestro dentro de la comunidad era un líder en todos los aspectos, muy respetado por toda la comunidad especialmente por los padres y de ahí tenían buen ejemplo los niños, al maestro se le consultaban muchas cosas porque no habían más fuentes de información, el docente debía estar preparado para resolver cualquier emergencia presentada en su vereda o en su comunidad, desde conocimientos de primeros auxilios hasta ser mediador de una riña de pareja o de miembros de la sociedad; colaborar para la elaboración de notas o peticiones de cualquier índole y en las Juntas servir de secretario para la elaboración de actas.” (Párrafo 56).

Según el relato de la maestra Ligia Martínez el imaginario social acerca del rol del maestro rural era de ser un líder que debía estar preparado para muchas situaciones y debería tener la tenacidad para asumir retos propios del contexto social y natural. Se manifiesta, así, el rol del maestro como actor social de la educación en un entramado de múltiples relaciones.

“Hoy en día la figura y el puesto prioritario del docente ha decaído totalmente, dentro de la comunidad se cree que por su profesión gana mucho dinero y por tanto al profesor o profesora

se le arrienda a más precio, se le cobra cara la alimentación porque para eso gana buena plata. Se le critica si participa en paros porque lo hace para reclamar aumento en el salario, la gente no entiende que como cualquier empleado público tiene derechos y los debe reclamar...”
(Párrafo 58).

Considera que con el tiempo el imaginario social del maestro ha venido cambiando, y ya no se le observa como alguien que les viene a colaborar, sino es la persona que gana dinero y a la cual se le debe sacar provecho y se le critica cuando manifiesta su inconformismo en sus condiciones laborales por las políticas educativas que en los últimos años han atentado con la carrera docente, deslegitimando su labor y perdiendo muchos de sus derechos.

4.4.3.3.3. Dimensión Experiencial.

- **Ámbito Pedagógico:**

- *Laboralización*

“Ahora se terminó la celebración del día del educador, ya pasa como un día cualquiera y es muy triste decirlo, pero en ocasiones y casi siempre en ese día máximo 1 o 2 alumnos le dice al docente “feliz día”, los padres tampoco, la felicitación es mutua entre los mismos compañeros. Antes las alcaldías realizaban la celebración ahora nada, no se aprecia ni valora esa importante labor que es la base de la formación de los ciudadanos que integrarán la sociedad y la patria.”
(Párrafo 59).

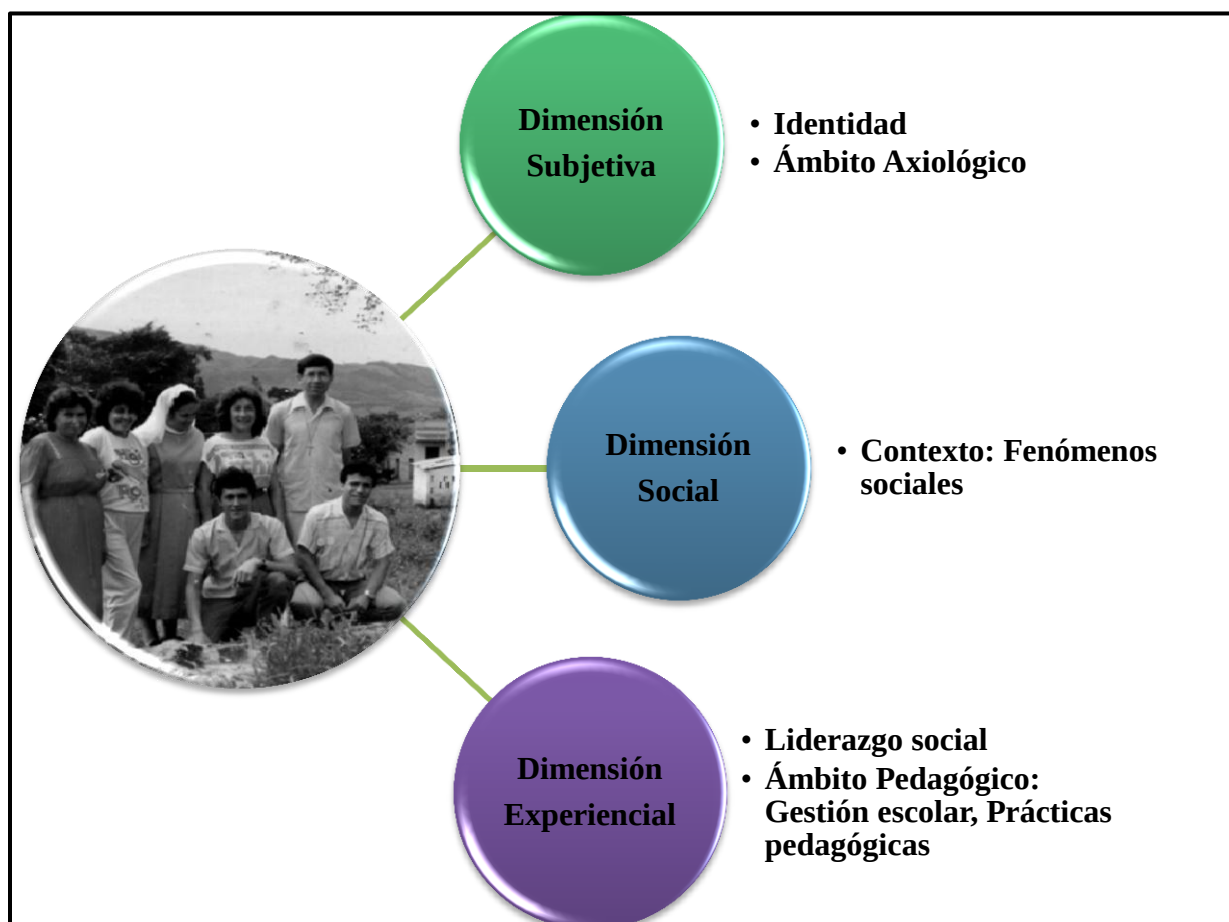
Desde su experiencia, manifiesta que las condiciones laborales y el imaginario social y especialmente gubernamental ha cambiado en el reconocimiento de la labor docente, pasando a

ser una fecha sin valor y son pocos los estudiantes que felicitan o expresan gratitud a los maestros, siendo una fecha que solo recuerdan quienes son docentes, porque hasta los estamentos municipales han olvidado en homenajear a quienes contribuyen desde su rol al crecimiento de la sociedad.

4.4.3.4. *Resultados Subcategoría: 3.4. Aspectos relevantes de la relación de la maestra con otros sectores de la localidad (Iglesia, Gobierno, Comerciantes, etc.) R- MOS.*

En esta categoría se analizaron los párrafos del 62 al 70, en el cual se hallaron dos categorías analizadas desde la Dimensión Subjetiva, dos categorías desde la Dimensión Social, dos categorías y dos subcategorías desde la dimensión experiencial, denominadas como lo ilustra el mapa de navegación R-MOS, en la Figura 33.

Figura 33. Mapa de navegación R-MOS



Fuente: Autoría propia

4.4.3.4.1. Dimensión Subjetiva.

- **Identidad:**

“Desde el momento en que llegué a laborar a Santa Teresa comencé a colaborar en todas las actividades de la comunidad, como escribí antes pertenecí por muchos años a la Junta de Acción comunal porque siempre en la vida de estudiante me agradó participar activamente en proyectos escolares y extraescolares siempre que fueran en beneficio del colegio. En la localidad continúe con este interés de ser útil...” (Párrafo 62).

En estas líneas se puede caracterizar su identidad como líder desde que era una niña y como usa y destaca esas cualidades en la comunidad a la que sirvió por 40 años, ejerciendo cargos en la Acción Comunal y en otras actividades como lo fue de catequista en la iglesia; siendo reconocida como una maestra con pertenencia y compromiso en lo realizado.

“... Siempre me ha gustado participar en las celebraciones y pertenecer al grupo de liturgia para leer y compartir la palabra de Dios.” (Párrafo 62).

También describe su devoción a Dios, y como esa identidad la lleva a hacer parte del grupo litúrgico de la parroquia de Santa Teresa; liderando la enseñanza de la lectura de la Biblia.

“Siempre mantuve buen trato y ayuda del gobierno municipal y departamental donde siempre he tenido buenas amistades para lograr cosas en beneficio del plantel y de la comunidad en general.” (Párrafo 67).

En estas líneas continúa describiendo su identidad referente a su liderazgo y su habilidad social para relacionarse con diferentes sectores para lograr concertar obras a favor de su comunidad educativa y poblacional.

- **Ámbito Axiológico:**

“... En total la labor del docente fuera de su aula de clase o extra-clase, debe ser un servicio a la comunidad donde se desempeña, ya que es líder por naturaleza debe irradiar ganas de

progresar cada vez más y en todos los aspectos para que al final deje huellas que serán recordadas a través del tiempo.” (Párrafo 69).

De acuerdo a su sistema de creencias identitarias e ideales con relación al rol de un maestro debe estar mediado por valores tales como: servicio, liderazgo, pujanza o progreso y finalmente un sello que perdure con el tiempo.

“...Se desarrollaron innumerables proyectos en favor del medio ambiente y en especial del agua, procurando evitar que la mano del hombre destruya la naturaleza que Dios nos dio a todos como posesión y herencia.” (Párrafo 70).

También menciona cómo dentro de las prácticas pedagógicas que se adelantaban en la Institución, enfocaban a los estudiantes a una conciencia ambiental del cuidado del contexto natural; en el cual se identifica desde su punto de vista moral, a los recursos naturales como una herencia dada por El Creador.

4.4.3.4.2. Dimensión Social.

- Contexto.
- Fenómenos sociales:

“...Tuvimos que enfrentar los cuatro años de presencia de los paramilitares en la región. Con mucha zozobra por el posible reclutamiento de jóvenes en edad escolar...” (Párrafo 68).

En este fragmento menciona que durante cuatro años tuvo la comunidad que convivir con la presencia de paramilitares, grupo ilegal que se denominaba como los “Casanareños” lo cual trajo un ambiente de intranquilidad durante los primeros años de la década del 2000 a las familias e institución por el posible reclutamiento de jóvenes en edad escolar. Además, por ese tiempo en el territorio de San Luis de Gaceno existía la presencia de varios grupos de autodefensas, que ya venían operando años atrás y venían atemorizando a la población del municipio especialmente, la zona rural (El Tiempo, 1997).

4.4.3.4.3. Dimensión Experiencial.

- **Liderazgo social:**

“...Igualmente a nivel de iglesia me relacioné muy bien con los sacerdotes misioneros que nos visitaban en las navidades y las semanas santas; participaba con mucho interés en la organización parroquial y me agradaba ser catequista; de por sí que en la secundaria alternaba clases de español con religión y ética de 6º a 9º. Siempre me ha gustado participar en las celebraciones y pertenecer al grupo de liturgia para leer y compartir la palabra de Dios.”
(Párrafo 62).

Dentro de la experiencia que la maestra Ligia Martínez refiere, hace énfasis a su agrado al pertenecer al grupo litúrgico y también expresa cómo desde la escuela orientaba el área de religión en los estudiantes de secundaria, por su gusto y deseo de participar en dichas actividades girando alrededor de la profesión de su fe como se observa en la Figura 34 se encuentra la maestra Ligia Martínez junto con varios colaboradores de la iglesia católica, quienes venían en

épocas especiales del año como eran las navidades y las semanas santas compartiendo con ellos actividades que iban orientadas a sucesos importantes de su práctica religiosa.



Figura 34. Padre Diego Zúñiga con misioneros y profesoras de la Escuela.

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez, 1989.

En la Figura 34, señala el vínculo que existía entre la escuela y la Iglesia Católica, para llevar actividades formativas que promocionaran la vida familiar y escolar en las nuevas generaciones.

- **Ámbito Pedagógico:**

- *Gestión escolar:*

“... Le dieron al sacerdote el nombramiento municipal para clase de informática, religión y filosofía en el colegio. Junto con él se hizo un excelente equipo de trabajo en pro del progreso de la institución. Liderado por el padre Ricardo se elaboró el proyecto para buscar la aprobación

del colegio como “Técnico” fue aprobado en el concejo municipal y luego en la Secretaría de Educación cambió la modalidad del colegio de “bachiller académico” por “bachiller técnico con especialidad agropecuaria” título obtenido por los estudiantes al terminar el grado 11°. Cada promoción debía dejar un proyecto productivo andando y escrito sobre el mismo, sin esos requisitos el estudiante no se puede graduar.” (Párrafo 63).

En relación a la experiencia que la maestra narra, refiere la importancia de las actividades que promovieron al colegio de pasar a ser una institución bajo modalidad académica a ser de carácter técnico, gracias a la gestión del sacerdote, refiriéndose a la importancia equiparable entre el maestro rural y la iglesia, puesto que en las comunidades rurales eran líderes que empoderaban las comunidades y a quienes se les respetaba por su labor. El Padre Ricardo fue un miembro de la Institución, que llega por nombramiento municipal para apoyar áreas en la secundaria y que gracias a su visión gestionó la compra de un terreno para emprender una granja auto-sostenible en la que los estudiantes de último año podían realizar sus prácticas con los diferentes proyectos desarrollados como aporte a la institución y la comunidad, evidencia de la primera promoción de Bachilleres técnicos agropecuarios se observa en la Figura 35, es un grupo pequeño, la profesora Ligia Martínez los acompaña en el día de la ceremonia de graduación y señala su satisfacción ante un logro institucional, como fue lograr la modalidad técnica.



Figura 35. Primera Promoción de Bachilleres Técnicos

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez, 2002.

“El mismo sacerdote lideró la compra de un terreno para crear la granja autosuficiente, el docente de agropecuarias desarrollaba en ella un proyecto por cada grado de secundaria además de los dejados por las promociones de cada año.” (Párrafo 64).

Como se mencionaba en el análisis del párrafo 63, el sacerdote fue quién gestionó la compra de terreno y quien orienta a la institución para promover proyectos productivos desde el aula en cada grado, siendo una experiencia significativa y trascendente que se viene llevando hasta el presente.

“El municipio y la Gobernación por parte del P.E.R. inyectaron recursos y se crearon en la granja proyectos como: pollos de engorde. Gallinas ponedoras, (300) cerdos de cría y engorde,

peces, conejos, codornices, vaca lechera y algunos cultivos de hortalizas, frutales y otros.”
(Párrafo 65).

La experiencia de emprender una granja auto-sostenible permite que diferentes entes colaboren con el desarrollo de ideas de progreso que permitirían a los educandos aprender nuevas habilidades y técnicas para aplicar no solo en el contexto institucional sino también familiar, estas actividades que se desarrollan en estas áreas los motivaban bastante pues son una contribución en la economía de sus familias, ya que la mayoría son campesinos dedicados al agro y especialmente a la ganadería.

“En el periodo de rectoría buenas relaciones con los comerciantes de la localidad para vender los productos de la granja y solicitarle apoyo a la feria ganadera anual liderada por la Asociación de padres de familia de la Institución educativa.” (Párrafo 66).

Considera que dentro de su experiencia como rectora procuró tener buenas relaciones con los comerciantes para comercializar los productos de la granja y también para llevar a cabo la feria anual ganadera de la institución la cual año a año se convirtió en una actividad institucional que permite el ingreso de recursos al Colegio, los estudiantes de educación media, son los que participan activamente en el manejo del ganado como se observa en la Figura 36, junto con la colaboración de todos los docentes.



Figura 36. Feria Ganadera

Fuente: Libia C. Buitrago, 2010

○ *Prácticas pedagógicas:*

“En coordinación con el sacerdote Ricardo Lache y el grupo de docentes tuvimos que enfrentar los cuatro años de presencia de los paramilitares en la región. Con mucha zozobra por el posible reclutamiento de jóvenes en edad escolar. Pero teníamos muy buenas estrategias creadas por si llegado el caso debíamos actuar de manera rápida.” (Párrafo 68).

Relata que la experiencia que vivió cuando hubo presencia de paramilitares en el poblado fue una época difícil, y ante esto, junto con sus compañeros docentes crearon estrategias desde la escuela para promover la permanencia de los estudiantes en las aulas y enseñar desde sus prácticas pedagógicas estrategias para afrontar esa situación, realizando campañas de concientización social desde los grados más pequeños como se observa en la Figura 37.



Figura 37. Trabajos campañas por la patria

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez

Así mismo en la Figura 38, la profesora Ligia Martínez comparte cómo desde la escuela se promueven valores dirigidos a crear en los estudiantes identidad con la patria, y formar en ellos un deseo de superación que busque una permanencia en la Escuela y lograr culminar estudios para tener una profesión que les permita servir a la sociedad mediante salidas en el año que buscaban la inclusión.



Figura 38. Integración “Playa Río Upía” 1994

Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez

En la descripción que hace la maestra Ligia Martínez de la figura 38 y 39, señala la importancia que tiene la institución en el proceso de inducción escolar a los nuevos miembros de la comunidad educativa al iniciar el año, pero manifiesta que este tipo de actividades se dejaron de hacer por la presencia de paramilitares en el territorio.

Además, en la Figura 39, la maestra Ligia Martínez, nos ilustra acerca de cómo se realizaban actividades que permitían trasladar el aula a lugares de esparcimiento e integración entre los estudiantes, porque si bien es cierto la escuela no es solo el lugar donde se aprenden conocimientos sino es el taller donde se ejercitan las habilidades de convivencia y del vivir en comunidad. A través del juego y en décadas anteriores había una práctica pedagógica que daba

mayor autonomía al maestro para desplazarse a realizarlas en su contexto natural; donde generalmente los miembros de la familia se unían para apoyar este tipo de actividades.

Figura 39. Paseo de Integración “Quebrada La Mona”



Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez

En estas figuras, se identifica una escuela abierta, flexible y contextual que promovía actividades del interés de sus educandos, así mismo una educación rural en las que se usaban los recursos del medio y en los cuales también se inculcaba el conocimiento del ambiente y la preservación del mismo; es decir cumpliendo el lema de la Escuela Nueva en Colombia “aprender haciendo”.

En la Figura 40, se observa la importancia que tienen las actividades de los proyectos transversales y la celebración de fechas importantes, en las cuales fomentaban la integración entre grados y edades, dando oportunidades para desarrollar las competencias ciudadanas y habilidades sociales como responsabilidad de los estudiantes de mayor edad sobre los más

pequeños; haciendo de cada actividad un momento de participación, siendo así la escuela un lugar que abre una ventana al futuro para lograr mitigar fenómenos sociales como eran los que vivía Santa Teresa antes de tener educación secundaria tales como: padres adolescentes, “raspachines” campesinos a medio-estudiar, y evitar para la década del 2000 que fueran reclutados por las autodefensas.

Figura 40. Competencias en la Celebración del día del estudiante



Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez, 2000.

En la figura 40, se aprecia como los docentes desarrollan actividades de integración entre todos sus estudiantes y en concordancia con el contenido semántico que hace la maestra y es

como desde la institución valoraban la labor educativa de los educandos, realizando actividades de esparcimiento.

“En los últimos años se desarrollaron innumerables proyectos en favor del medio ambiente y en especial del agua, procurando evitar que la mano del hombre destruya la naturaleza que Dios nos dio a todos como posesión y herencia.” (Párrafo 70).

En este párrafo y en concordancia con la Figura 41, se observa una de las actividades que se desarrollaban para los proyectos transversales, como lo relata la maestra se hacían con mayor frecuencia en respuesta a los fenómenos ambientales que se vienen dando en el planeta; la escuela rural crea conciencia y promueve acciones que intervengan en el cuidado del ambiente, promoviendo valores y cooperativismo. En la fotografía están los estudiantes colaborando en arrancar maleza de los jardines de la institución, embelleciendo las materas y cuidando las plantas como seres vivos que conviven en el espacio inmediato; fomentando valores de cuidado ambiental, identidad y pertenencia institucional.

Figura 41. Actividades de Medio ambiente

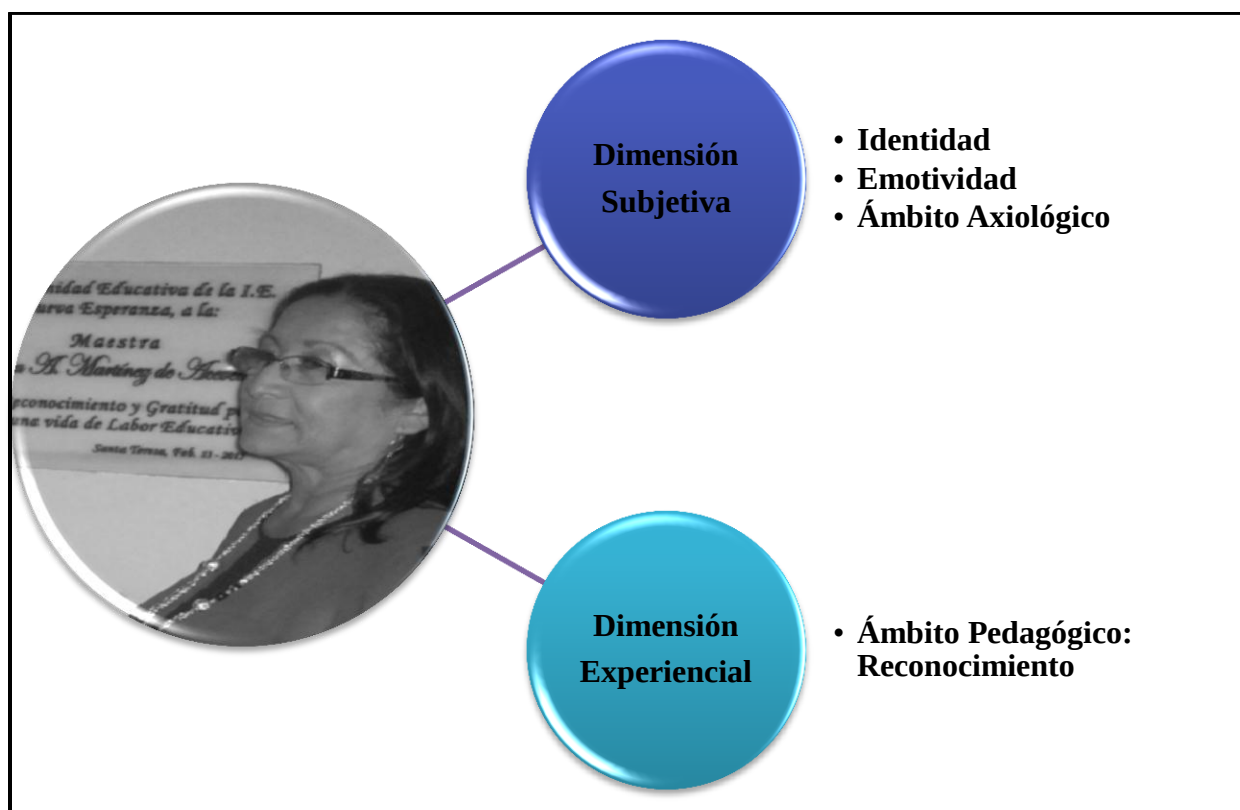


Fuente: Archivo personal maestra Ligia Martínez

En la figura 41, la profesora Ligia Martínez, resalta la labor de los niños en la que se identifica la intención pedagógica de realizar actividades de embellecimiento y aseo de la institución, promocionando la pertenencia a la misma.

4.4.3.5. *Resultados Subcategoría: 3.5. Relación maestro-imaginario social de su ejercicio laboral R- MIS.*

Figura 42. Mapa de navegación R-MIS



Fuente: Autoría propia

Como se observa en la Figura 42, el mapa de navegación R-MIS, permite observar que se analizaron tres categorías desde la Dimensión Subjetiva y una de la dimensión experiencial, siendo analizados los párrafos del 71 al 76.

4.4.3.5.1. Dimensión Subjetiva.

- **Identidad:**

“La percepción que tengo de la opinión de la mayoría de personas en relación con mi labor como maestra se resume en que según ellos fui una persona activa amante del progreso no solo en la parte educativa sino en general en lo social; colaboradora en las actividades organizadas por la comunidad y caracterizada principalmente por el servicio a quien lo requiera.” (Párrafo 71).

La maestra Ligia Martínez en estas líneas, describe que en su identidad como maestra se constituyó como una líder educativa y social, percepción cree tienen las demás personas, como una mujer amante del progreso y con deseo de servir a su comunidad.

“Me queda la satisfacción de haber conocido la Institución Educativa desde sus primeros años y haber ayudado para verla crecer y llegar a alcanzar metas que al proponerlas parecían inalcanzables, pero que finalmente se alcanzaron algunas con gran esfuerzo y otras con poco, pero definitivamente los logros con participación de todos para que los resultados sean compartidos y más satisfactorios el maestro en su contexto no es apreciado por todos, no falta en una comunidad la persona que crítica o simplemente no es el docente de su parecer. Igualmente, todo es necesario para reconocer las fortalezas y las debilidades que se tienen y procurar fortalecerlas o superarlas según el caso.” (Párrafo 72).

Considera que su función social se forjó en medio de las dificultades y los esfuerzos, además reconoce que el éxito de su carrera educativa y política como líder social, surgió gracias al apoyo que encontró en otros colegas y miembros de la comunidad que unieron sus ideales y fuerzas para ver crecer su institución educativa. Sin embargo, cree que las críticas también le hicieron ver las debilidades y así poder superarlas.

“... Las palabras de ellos y de otros tocaron lo más profundo de mis sentimientos y supe que el aprecio de muchos, es la satisfacción que a uno le queda del deber cumplido.” (Párrafo 74).

En este fragmento del párrafo se encuentra elementos que evocan sentimientos que le reafirman la identidad como gestora y líder social que entregó su vida a esa comunidad, hallando satisfacción del cumplimiento de sus labores y entrega comunitaria.

- **Emotividad:**

“Me conmovió mucho el logo que utilizaron para las tarjetas: una hormiguita laboriosa que indica el símbolo del trabajo y eso da mucho que entender, reconocer y apreciar.” (Párrafo 75).

Ella relata cómo la comunidad en cabeza de la rectora Deya Daza le organizaron una ceremonia en febrero de 2015, donde la exaltaron por su labor educativa y social como se aprecia en la Figura 43, en la que la conmovieron con cada detalle, pero especialmente con el logo que usaron para simbolizar su labor mediante una hormiga, así como ella lo manifiesta la relacionaba con el valor del arduo trabajo.



Figura 43. Símbolos usados en la ceremonia de exaltación

Fuente: Libia C. Buitrago.

“Finalmente utilizo este escrito para pedir perdón por lo hecho y lo que haya dejado de hacer en favor de la comunidad...” (Párrafo 76).

A través de la autobiografía escrita, la maestra Ligia Martínez, ilustrando con el relato de su historia de vida, logra expresar sentimientos y emociones que le permiten hacer un *insigh* o dar paso a una catarsis en la que pide perdón por las acciones hechas y las que omitió hacer, siendo la técnica de este estudio, una herramienta que permite liberar al ser de sus prisiones y dar paso a

que fluya el yo para reflexionar y devolverse en el tiempo, haciendo un film de la metamorfosis de su labor como pedagoga.

- **Ámbito Axiológico:**

“... y agradezco inmensamente a las licenciadas Jenny Carolina Salamanca Casallas y Libia Consuelo Buitrago Rincón, por haberme permitido evocar todos esos recuerdos desde mi infancia y haber podido contar con humildad y sencillez lo poco que pude colaborar en el engrandecimiento de un plantel educativo que se ha superado y sobresalido por sí mismo, solamente con el valor y el apoyo de muchos para el progreso y surgimiento, ya que por estar ubicado un tanto lejos de las ciudades ha sufrido siempre el flagelo del olvido y la ayuda de los entes del Gobierno, que fijan siempre su mirada en las grandes masas y descuidan las poblaciones pequeñas que requieren de más cuidado porque necesitan mejorar su calidad de vida para surgir y servir de ejemplo a las generaciones del futuro.” (Párrafo 76)

En las anteriores líneas se pueden encontrar elementos propios del sistema de valores que la maestra tiene con relación a la Institución que vio crecer y que ayudó a fortalecer en medio de circunstancias y distancias que se hacían largas y difíciles por los trayectos que se tuvieron que recorrer, pero que al escribirlas en hojas permitió visualizar la labor del agente pedagógico en su saber ser, en su saber hacer, y en su saber reflexivo que en palabras de Díaz (2004), de forma más precisa denomina saber pedagógico.

4.4.3.5.2. Dimensión Experiencial.

- **Ámbito Pedagógico**

- *Reconocimiento:*

“La opinión de la gente en general se demuestra en un reconocimiento que se me hizo cuando renuncié a mi labor docente y el 22 de Febrero de 2015 se convirtió en un día lleno de sorpresas, se inició con una celebración eucarística, una cena, serenata, anillo de compromiso para no irme definitivamente de la localidad, el anillo marcado con el nombre de la Institución, dos placas como recordatorios, una de ellas a mis 40 años de labor y la otra llevar mi nombre en el aula múltiple del plantel por haber sido una obra de infraestructura iniciada por mí.”
(Párrafo 73).

En este párrafo resume un evento de reconocimiento que le realizó la comunidad educativa y en general de Santa Teresa el 22 de febrero de 2015, donde la exaltan por su labor educativa durante cuarenta años de servicio en la que llevan a cabo diferentes actividades significativas como ella lo relata con ceremonia religiosa, un anillo, palabras alusivas expresadas por diferentes asistentes, serenata y otros que en su trasfondo animaban a la profesora a no abandonar la comunidad de Santa Teresa, evidencia de esto se observa en la Figura 44.

Figura 44. Placa de reconocimiento educativo, 22 de febrero de 2015



Fuente: Libia C. Buitrago, 2015

“La asistencia fue de todos mis compañeros de trabajo, la rectora licenciada Deya Daza, padres de familia y lo más impactante tres de mis primeros estudiantes del año 1975 cuando llegué por primera vez a la Institución Educativa a los 16 años y recién graduada de la Normal. Las palabras de ellos y de otros tocaron lo más profundo de mis sentimientos y supe que el aprecio de muchos, es la satisfacción que a uno le queda del deber cumplido.” (Párrafo 74).

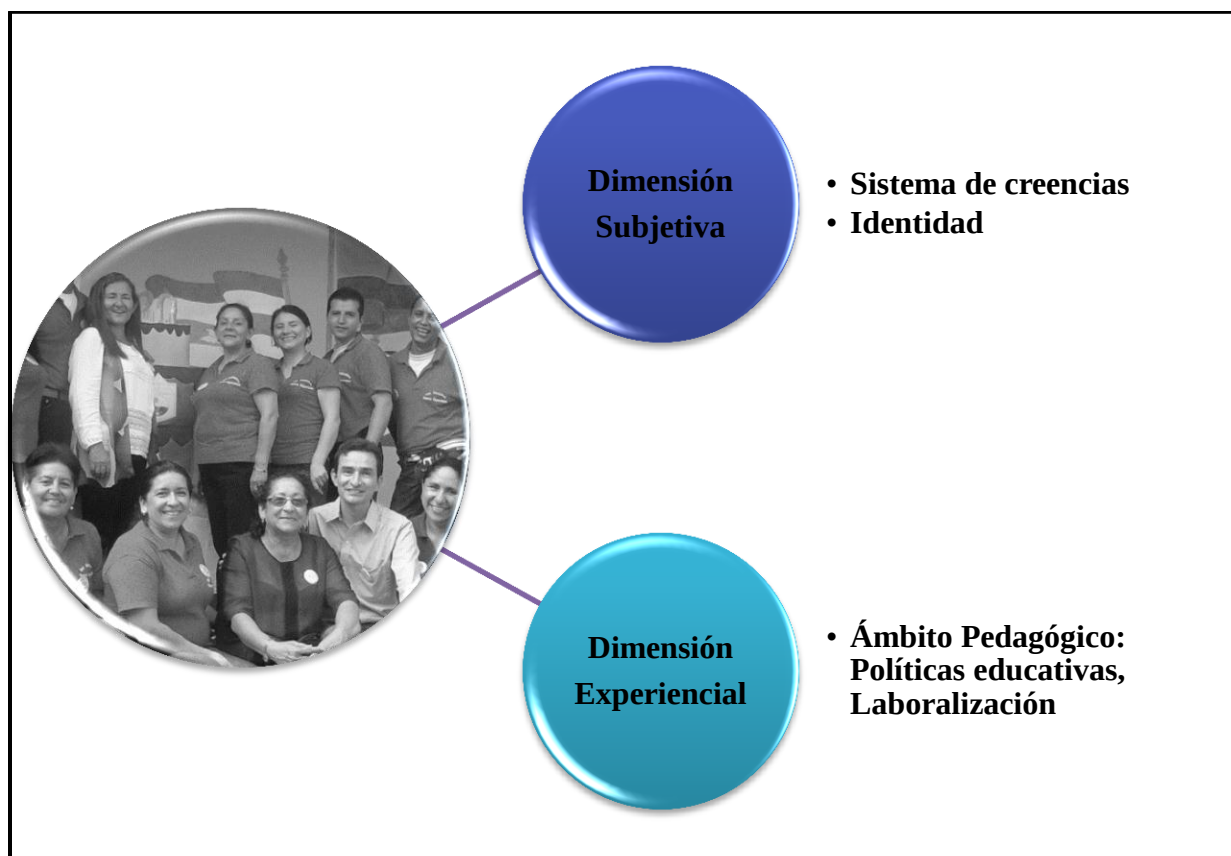
En esta experiencia tan importante para ella como para los miembros de su comunidad, permiten identificar la gratitud de una población, especialmente de aquellos que trabajaron hombro a hombro cómo fueron sus compañeros de trabajo y sus estudiantes, especialmente aquellos que conoció en sus inicios de labor y aun le remembran con gratitud; siendo para ella un hecho que le recuerda el valor de su arduo trabajo y compensa de alguna forma el sacrificio con

el que luchó cada día para sacar adelante una comunidad del anonimato y darla a conocer a nivel municipal, regional y departamental.

4.5. La maestra y el Sistema Educativo (MSE)

En esta categoría se tuvo en cuenta los párrafos del 77 al 90, donde se logra identificar para analizar dos categorías por cada una de las dimensiones, así como lo ilustra el mapa de navegación MSE en la Figura 45, en cual la maestra hace una crítica al sistema Educativo actual colombiano, pese a que ha cambiado sobretodo desde la perspectiva laboral y a través de diferentes ejemplos explica las razones.

Figura 45. Mapa de navegación MSE



Fuente: Autoría propia.

4.5.1. Dimensión Subjetiva.

- **Sistema de creencias:**

“Y para mi opinión el concurso que me parece más injusto para los docentes es el de “Ascenso” para subir en el escalafón en su contexto es tan estresante, ya que lo único que produce en el maestro es angustia y frustración, no tiene nada de estimulante ni de llamativo para que el docente anhele llegar a una pensión la cual ve tan sumamente lejana que no tiene ningún buen propósito para alcanzarla algún día...” (Párrafo 80).

En este texto, escribe desde su experiencia y da a conocer su opinión sobre el sistema educativo el cual, considera que en condiciones laborales ha cambiado y algunos procesos son injustos y no garantizan una calidad de vida que valoren la labor del docente, especialmente con relación al proceso de ascenso y que logren un salario que dignifique a futuro su deseo de pensión, el cual parece lejano.

“...En muchas ocasiones y ante muchas personas he afirmado que, de acá a unos 10 años, los docentes serán remplazados por las computadoras u otros aparatos de alta tecnología, nadie tendrá vocación ni querrá llegar a las puertas de una Normal para formación de docentes...” (Párrafo 80).

Dentro de sus creencias acerca de la labor del maestro, considera que ha sido cambiado, pues ya no es un ejercicio que se realice con vocación, sino que ha perdido el valor a tal punto que la tecnología lo irá remplazando poco a poco.

- **Identidad:**

“...Para mi punto de vista (muy personal) el docente de hoy no tiene nada estimulante que convierta esa labor en algo agradable, se toma más bien y en muchos de los casos como un medio de ganar algo más que un mínimo y “sobrevivir” con su familia...” (Párrafo 80).

Cree que debido a las reformas educativas en lo concerniente a las garantías laborales en Colombia han hecho que sea una carrera frustrante y se convierta en un medio de supervivencia, que se usa como el vehículo para lograr un ingreso económico más que por llevar acabo la labor de enseñar.

“... A esto, se suman dos cosas más que ayudan a que la labor sea difícil, Las continuas y equivocadas reformas del MEN y la falta de interés de los padres para apoyar la labor del docente en el aula y fuera de ella.” (Párrafo 80).

Considera que lo que ha hecho que ahora la docencia sea una labor difícil, es por las continuas equivocaciones en las reformas que ha hecho el MEN y la falta de colaboración de los padres de familia en la escuela afuera y dentro; donde se reflexiona que es ahora el maestro quien lleva esta responsabilidad solo.

“... . (Risible que el docente de matemáticas tome el área de inglés o educación física porque el profesor de esas materiales cancelaron su contrato, de esta manera era uno menos para pagar).” (Párrafo 86).

Las líneas anteriores, mencionan que para el año 2016 la institución educativa Nueva Esperanza del poblado de Santa Teresa tenía el docente de matemáticas, quien tuvo que asumir la carga académica del área de inglés de toda la secundaria, porque según las normas de cobertura para sostener un profesional se tiene en cuenta es el número de estudiantes con los que cuenta la institución, dejando de lado la calidad educativa y condiciones a las que deben responder los docentes que asumen esta tarea. Esto deja entrever como está el sistema educativo colombiano, que está pensado en costo-beneficio económico más que en una labor social que impacte desde su saber disciplinar a la sociedad.

“Crear la evaluación de desempeño semestral y anual para los profesores (quien labora por vocación no necesita que anden tras de él (ella) para evaluarle su desempeño diario).” (Párrafo 88).

La profesora Ligia Martínez, cree que un educador con vocación no necesita de un vigilante diario para que demuestre su desempeño, pero que ahora se lleva un seguimiento semestral y anual para dar una calificación sobre su ejercicio docente.

4.5.2. Dimensión Experiencial.

- **Ámbito Pedagógico:**

- *Políticas educativas:*

“Imitar la educación de otros países e importar todo programa nuevo que va apareciendo, imponiéndolo para ensayar y obtener resultados que afirmen su eficacia. (Esto implica aumentar grandemente el trabajo del docente).” (Párrafo 82).

El MEN a través de sus políticas educativas ha importado modelos y programas que han sido funcionales tal vez en otros contextos, sin embargo este tipo de estrategias deberían ser pensadas y usadas *in-situ*, es decir aterrizadas desde un diagnóstico de la realidad colombiana para poder contextualizar las necesidades de la educación en Colombia y poder proponer estrategias formuladas desde la experiencia de otros lugares adecuadas funcionalmente a la Escuela pública colombiana tanto rural y urbana, como aún desde las diferencias regionales; las cuales también tienen discrepancias socio-económicas, culturales, entre otras.

“Normatizar el número de alumnos por maestro, para de esa manera reducir nómina en las Secretarías de Educación.” (Párrafo 84).

La profesora Ligia Martínez, en estas líneas explica el por qué un profesor de matemáticas, debe asumir también la carga académica de inglés, siendo que lo más idóneo fuera que lo de un docente de idiomas o por lo menos licenciado en lenguas; la razón se da a lo que ella define “normatizar” que es sostener una planta de docentes por el número de estudiantes, sin comprender las necesidades del contexto y carecer de un sentido que propenda la calidad educativa, pues estas políticas han retrocedido en cambiar el sentido social a un sentido económico, donde la reducción de un docente les ahorra capital pero reduce la calidad educativa.

“Debido al punto anterior un solo docente debe laborar con 2 o 3 grados para completar el número de niños requeridos por la norma.” (Párrafo 85).

La maestra Ligia Martínez, continúa reflexionando y argumentando cómo la calidad educativa que por estos años menciona el MEN, ha reducido a la labor docente a unas condiciones que no son las más satisfactorias para atender multitud de necesidades en el aula, la cual es multigrado, siendo la más usual en el área rural.

“Engañarse hablando sobre “calidad de educación” cuando ella tiene una gran regresión comparada con los años pasados, al menos en cuanto a valores, disciplina, autoridad y otros.” (Párrafo 89).

Considera que las políticas sobre calidad educativa han cambiado, cree que son regresivas en varios aspectos, pero especialmente valores, disciplina y autoridad, lo cual determina un nuevo concepto de “calidad” no determinado por razones formativas.

“Y así como lo mencionado anteriormente hay muchas otras falencias por parte del Gobierno, lo cual hace que hoy ya no haya “maestros,” hay docentes en su mayoría poco comprometidos con su quehacer porque no cuentan con estímulos que los motiven a realizar con ánimo su labor.” (Párrafo 90).

En concordancia al párrafo anterior y relacionado con las políticas regresivas de educación en las que menciona de forma general la maestra Ligia Martínez; correlaciona cómo estas han influido en el quehacer del maestro o más bien en su compromiso a dicha labor, en la cual cree que los maestros necesitan ser estimulados pero al parecer últimamente las políticas en educación deslegitimizan la autonomía del docente y los lineamientos son imitaciones de

modelos de otros países sin tener en cuenta la realidad nacional; además como la maestra Ligia Martínez decía en el párrafo 80, “ascender hoy en día para los maestros se ha convertido en un *rally* de obstáculos para que no se le permita el ascenso a los maestros porque se tiene en cuenta variables de tipo económico desde la estadística, donde anteriormente y en otras carreras públicas es un derecho”.

○ *Laboralización:*

“... A esto, se suman dos cosas más que ayudan a que la labor sea difícil, Las continuas y equivocadas reformas del MEN y la falta de interés de los padres para apoyar la labor del docente en el aula y fuera de ella.” (Párrafo 80).

En otro análisis de este párrafo que se hace desde la Dimensión Subjetiva y desde la postura de la dimensión experiencial laboral, la maestra en su relato evidencia las condiciones de medición y no de cualificación que son las que hacen que el docente mejore sus prácticas y ejercicio docente, quien, al prestar un servicio, también es digno de recibir un beneficio o retribución estimulante a su labor, pero desde las políticas y mecanismos de evaluación para ascender pasan a ser meramente de carácter cuantitativo.

“Para el año en que yo inicié mi labor educativa (1975) no eran muchas las exigencias para ingresar a trabajar, solamente el acta de grado y copia del diploma de “maestro-a” el cual era indispensable porque para ese tiempo no admitía El Gobierno a nadie laborando en educación con un perfil diferente y dicho entre paréntesis uno de los peores desaciertos cuando en el año concursan para docentes toda clase de personas con perfiles varios (ingenieros, enfermeras,

médicos, veterinarios, abogados, etc.) y claro con puntajes altos resultaron ubicados en las plazas de innumerables instituciones educativas, desplazando de manera injusta a quienes quizá por vocación escogieron la docencia como fuente de empleo y supervivencia familiar y social; pero principalmente porque estaban capacitados y eran o son competentes en el aspecto formativo y cognitivo de niños y jóvenes.” (Párrafo 77).

Refiere desde su experiencia que uno de los desaciertos del MEN es haber hecho que en la carrera docente se diera opción de ingreso a otros tipos de perfiles profesionales distintos a los pedagogos o profesionales de la educación, quienes han pasado las pruebas, y quienes han venido desplazando a quienes sí han estudiado con el interés de ser maestro y con la vocación para serlo.

“Lo anterior lo afirmo porque a lo largo de mi labor educativa conocí muchas docentes que uno sabe que tienen un excelente desempeño en su trabajo, pero que han intentado cualquier 3 y hasta 5 veces en presentarse y no han logrado pasar, claro que no se descarta que para toda prueba es indispensable la capacidad de “análisis e interpretación” y esto debe ser un fuerte al momento de presentarse. Igualmente tengo la convicción de que en muchas ocasiones los calificadores quieren cierta respuesta que a veces con la formulación de la pregunta da origen a respuestas similares que crean confusión tanto a estudiantes como docentes.” (Párrafo 79).

Desde su experiencia, ha visto cómo muchos maestros de formación y vocación se han frustrado ante el concurso de ingreso que no se sabe bien que es lo que precisa contestar, pero que se queda corto a la hora de evaluar el desempeño real del maestro idóneo para ingresar.

“A través del tiempo es tanto el número de errores de parte del MEN que hacia 1996 acabaron con la mayoría de Escuelas Normales y descentralizaron unas pocas (las más grandes supuestamente) dejando “una” por varias provincias de un Departamento para evitar demasiada cantidad de “bachilleres pedagógicos” egresados anualmente y para los cuales ya no había suficiente fuente de empleo en Educación, de allí mismo nacen como coladores los famosos “concursos” que dicho de paso nunca miden los conocimientos ni mucho menos la práctica y el desempeño del docente en su aula de clase. Similar a los resultados de la prueba SABER 11, en muchos casos es más suerte que saber.” (Párrafo 78); “Permitir en el concurso a personas con perfil profesional diferente a la docencia.” (Párrafo 83).

En las líneas de los párrafos 78 y 83, expresa su inconformismo ante varias decisiones equivocadas que ha hecho el MEN, en contra de la formación de maestros pues muchas de aquellas instituciones fueron cerradas o centralizadas en municipios capitales de provincia o de algunos departamentos dejando muy pocas. Además, ella expresa que dicha formación pedagógica ya no se tiene en cuenta en el ingreso a la carrera docente como antes se tenía según el antiguo y aún vigente para algunos docentes el Decreto 2277 (1979) en el capítulo III, (y en especial el artículo 10 donde se define la naturaleza del escalafón docente), situación similar que sucede con la prueba de Estado Saber 11° porque se realiza un examen basado bajo los preceptos psicométricos, siendo según la creencia de la profesora Ligia Martínez un situación muy parecida y frustrante, porque considera que los resultados son más cuestión de suerte que de conocimiento.

“...Suspende de la nómina las “primas” que en algún momento existieron y que pasaron a la historia sin saber por qué, ni pensar en la estabilidad económica de la familia del docente que labora a muchas horas de la civilización y en zonas que requieren de un estímulo para querer desempeñarse allí.” (Párrafo 81).

Expresa que han existido cambios en los factores de nómina de los maestros que eran un apoyo para la economía familiar del docente, además anteriormente eran tenidos en cuenta como incentivos para los maestros, especialmente aquellos que se encontraban en lugares insalubres, lejanos o de difícil acceso, pero que en algunos casos este beneficio fue recortado o quitado por completo como sucedió en el Departamento de Boyacá cuando derogaron la Ordenanza 23 de 1959 que se *“...creó en favor de los docentes, que cumplieran 20 años de servicio en el departamento y no tuvieran la edad para pensionarse, un incremento consistente en un 20% adicional de la asignación básica...”* con el Decreto 00250 del 15 de marzo de 1996 y así mismo de forma tangencial *“...el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Circular 014 de 2003, invitó a los gobernadores de departamentos, a los alcaldes distritales y municipales y a los secretarios de educación, a no continuar pagando las primas de carácter extralegal con fondos del Sistema General de Participación, creado por el acto Legislativo No. 01 de 2001.”* (Consejo de Estado, 2004).

“Obligar a los docentes de secundaria y media a desempeñar áreas que no son de su perfil con tal de completar la intensidad horaria requerida por la norma. (Risible que el docente de matemáticas tome el área de inglés o educación física porque el profesor de esas materias le cancelaron su contrato, de esta manera era uno menos para pagar).” (Párrafo 86).

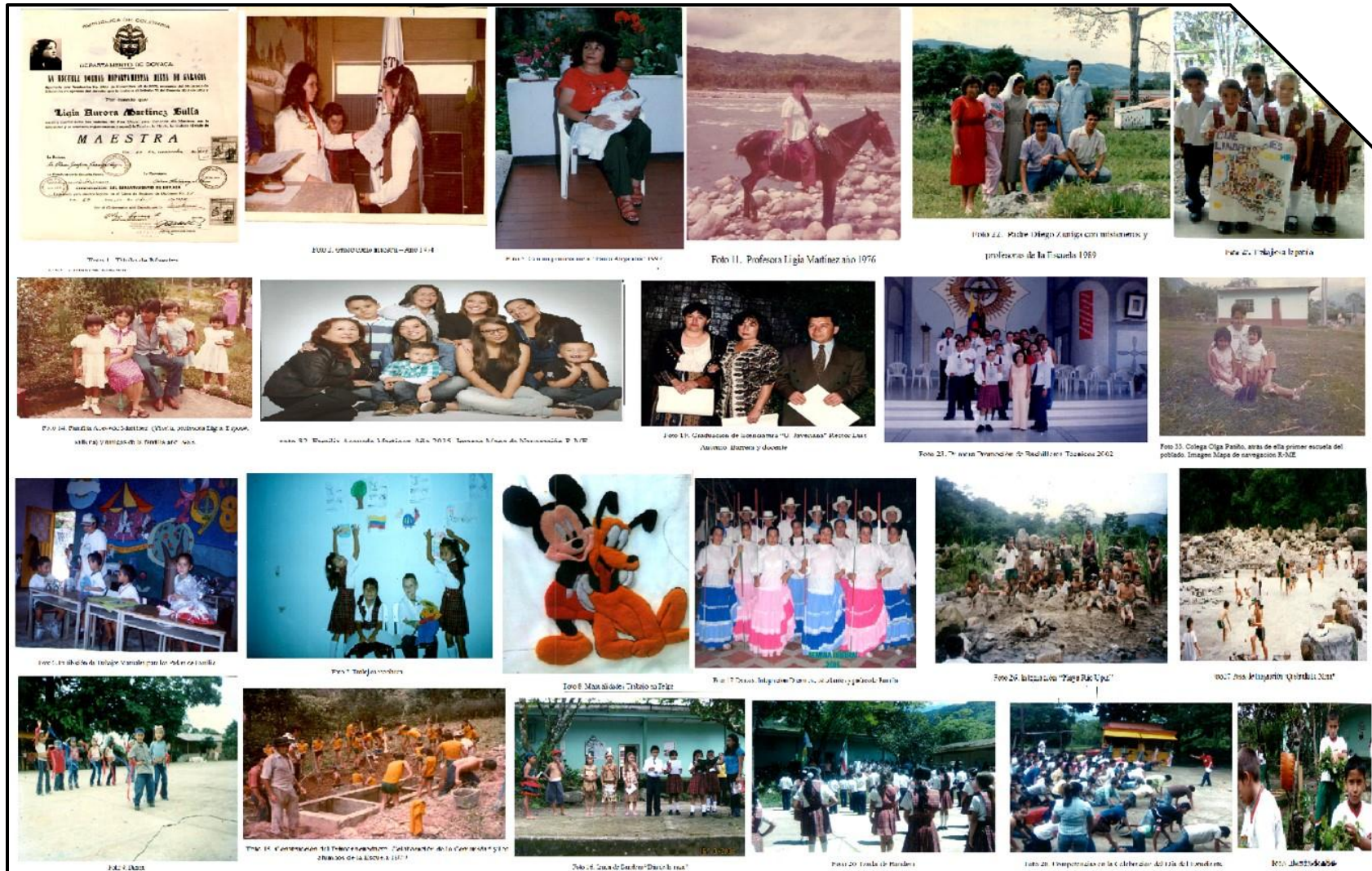
Se refiere a como se desiste de un profesional y por tanto otro docente es quien debe asumir dicha asignación académica, porque para el MEN la planta docente está relacionada con el número de estudiantes; siendo otros docentes sin importar la idoneidad de él en otra área diferente a su especialidad o énfasis deba cubrir la intensidad horaria de otra área fundamental u obligatoria, y observando la normatividad, se encuentra lo siguiente en el parágrafo del artículo 4 del Decreto 3020 (2002), *“Para determinar el número de docentes necesarios en un establecimiento educativo, las entidades territoriales ajustarán la asignación académica de todos los niveles y ciclos de acuerdo con lo establecido en el Decreto 1850 de 2002.”* Siendo los ejemplos ilustrativos a la actual realidad de la educación colombiana y cómo muchas veces el mismo MEN exige calidad educativa.

4.6. Interpretación analítica suplementaria

Es importante aclarar que el material que se entrelazó al relato escrito anteriormente tiene un análisis individual y se correlaciona con los hechos que se describen en el texto y se consideró pertinente agregarlos para que hubiese una relación entre ambos materiales, cuando la maestra Ligia Martínez entrega la selección de figuras fotográficas, agrega una descripción de los momentos vividos en algunas de ellas.

A continuación, se hace el análisis global del conjunto del material visual, y se responde a las preguntas ¿Qué llama la atención del conjunto de esa historia fotográfica? ¿Cuáles son las recurrencias? ¿Cuáles son las ausencias simbólicas dentro del conjunto del fotograma? Ilustrando

el conjunto foto biográfico que se observa en la Figura 46, para luego realizar el análisis interpretativo general del mismo.



En general, se identifica un panorama social, que vincula la familia, el trabajo educativo y el fomento cultural, de por sí las imágenes reflejan una práctica educativa sin muros, es decir fuera del aula; la característica general de las fotografías se halla en la participación de los miembros activos de la comunidad que son los estudiantes quienes desenvuelven junto con la maestra el protagonismo de actividades y el reflejo de prácticas pedagógicas en el contexto y por el contexto.

Es evidente que el saber pedagógico que se identifica a través de esta historia de vida da respuesta a una escuela rural forjadora de progreso en la que se promueven valores sociales, es decir, una estructura axiológica comunitaria que, a pesar de sus dificultades, logra superar conflictos desde la educación que se desarrolla en la dinámica escolar, siendo uno de los motores del empuje social y económico de la región.

¿Qué llama la atención del conjunto de esa historia fotográfica? En la reflexión de dicho material se puede identificar la participación frecuente de los estudiantes en las diferentes actividades fuera del aula. Otro aspecto importante es la relación que a través del aporte visual que entrega la maestra de la importancia de la vinculación familiar en la escuela y en especial la Figura 7. Primera nieta “Paula Alejandra”, en la que ella tiene alzada a su primera nieta en comparación de la Figura 7. Primera nieta “Paula Alejandra”

maestra-madre, pues transmitía en sus acciones ese maternalismo, que no solo iba por la enseñanza de las ciencias básicas sino más allá, desde la formación de valores y hábitos de higiene, su profesión traspasaba la transmisión de conceptos al rol de mamá en sus estudiantes. Muchos maestros en Colombia, son quienes asumen los roles parentales, debido a que muchos

niños llegan con la necesidad de ser orientados en valores, con carencias afectivas y con el faltante de pautas básicas de higiene, e incluso no saber comer saludablemente; como la misma maestra Ligia Martínez refería en la educación que se recibía anteriormente existían las enseñanzas de modales basados en la Urbanidad de Carreño, pero estas eran desconocidas debido al analfabetismo de los padres anteriormente y los de ahora han delegado sus funciones a otros, como abuelos u otras personas como ella lo relata en su escrito.

En las fotografías en las que la maestra Ligia Martínez aparece, cuando está soltera recibiendo su diploma de maestra y cuando está montando a caballo en sus inicios, también quiso compartir dos momentos de su estructura familiar de dos épocas una 1983 y la última 2015, y en la relación con sus colegas llevando a cabo actividades culturales como las danzas y en las ceremonias de grados, una de los bachilleres del colegio y otra en la que recibe el título de licenciada junto con sus compañeros de trabajo colega y rector, finalmente otra con el grupo litúrgico de la parroquia de Santa Teresa.

¿Cuáles son las recurrencias? Los escenarios son en su mayoría en campo abierto, y los que se hacen realizan en espacios cerrados responden a la necesidad de ceremonia o exposición de trabajos. Otra característica importante es el uso de los recursos del contexto como se observa en una escuela rural que se forja a partir de las necesidades y cómo solventarlas desde la participación de la misma; también cómo se fomenta el conocimiento y cuidado del ambiente, en el que se desarrollan actividades de integración y proyectos transversales que promueven la conciencia ambiental y desarrollo de actividades agrícolas y pecuarias.

Se repiten actividades pedagógicas en conjunto general de estudiantes, no sólo de un grado sino en el que se encuentran la integración de diferentes edades muy relacionadas con la escuela multigrado que refleja la escuela rural colombiana. La formación académica refleja una construcción social del saber hacer y saber ser a partir de la identidad contextual respondiendo a las necesidades propias, sin dejar de lado todos aquellos lineamientos que se direccionan desde el MEN, cuando permite la autonomía y flexibilidad curricular, sabiendo que la educación parte de una realidad cercana y que a medida que se comprende se puede conocer deductivamente lo demás, siendo el ideal de una educación Glocal.

Para ampliar lo anterior el término local es un concepto acuñado por Roland Robertson (1995; p. 9) definido así: “el concepto de globalización ha asumido la simultaneidad y la interpenetración de lo que convencionalmente se ha denominado lo global y lo local, o –más en abstracto- lo universal y lo particular.” Mencionado por Preyer (2015; p. 65) "la globalización como concepto se refiere tanto a la compresión del mundo, como a la intensificación de la conciencia del mundo como totalidad", es decir integra y comprende de forma simultánea la estructura global como un todo y las individualidades locales como sus partes, teniendo en cuenta las identidades culturales, sociales, étnicas, regionales. En la que, es posible una expansión de los subsistemas a los sistemas sociales y viceversa la incorporación de los procesos globales en las diferenciaciones locales (Preyer, 2015).

¿Cuáles son las ausencias simbólicas dentro del conjunto del fotograma? Dentro del conjunto fotográfico no se observa a la profesora en acción pedagógica junto con sus estudiantes dentro de un aula, tampoco se observa acerca de la aplicación de las evaluaciones estandarizadas, ni clases que induzcan a tal preparación para responder a pruebas internas o externas de Estado como las

Icfes-Saber. Ahora en relación con el texto escrito, que, sí aparecen en las fotografías, pero no en la autobiografía, se identifica la ruptura con su esposo, puesto que no está en la segunda foto familiar, así mismo en estas fotografías, muestra la relevancia e importancia de su familia, aunque la menciona no hace énfasis en ello durante su escrito, pero al entregarla como recurso disponible al público muestra quien es ella en su vida familiar.

Tampoco describe cómo adelantó sus estudios para profesionalizarse en su formación como licenciada y especialista, sin embargo, aparece en compañía de sus compañeros Olga Patiño y Luis Barrera recibiendo el título de licenciados. No hay fotos de la granja escolar ni del grupo de compañeros con quienes reciben los premios por excelencia académica ni deportiva, sin embargo, por eso una de las investigadoras suministra algunas para acercar al lector a esa realidad.

Esta sección dedicada al análisis fotográfico es muy importante y novedosa, incluso como contribución metodológica; conviene detenerse un poco más en las ideas centrales que se han expresado, desarrollarlas y complementar el abordaje analítico realizado hasta ahora.

5. CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La reflexión unánime del quehacer pedagógico, permite conversar con el otro para encontrar puntos convergentes y así legitimizar Saberes Pedagógicos que fundamentan la labor del maestro como productor intelectual.

Autoras

5.1. Conversemos del saber pedagógico a partir del producto investigativo autobiográfico y fotobiográfico.

Al dar a conocer el producto autobiográfico y fotobiográfica de la investigación, es importante dialogar sobre los hallazgos desde una postura reflexiva y concienzuda de discusión teórica y pragmática de la trayectoria pedagógica que aporta la obra autobiográfica de la maestra Ligia Martínez de Acevedo.

Es importante precisar que se inició con ocho categorías que están señaladas en la *Figura 1. Categorías de la investigación*, estas se usaron como categorías orientadoras anticipatorias del estudio y en las que la profesora iba describiendo de acuerdo con lo que ella iría contribuyendo desde su historia de vida y lograr responder a las inquietudes investigativas; es así que en el capítulo anterior se clasificaron unas categorías emergentes que son el resultado de la interpretación, y se constituyeron desde la mirada del modelo integrativo-experiencial, como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías Emergentes como constitución de la obra autobiográfica desde una mirada integrativa-experiencial

Dimensión Subjetiva	Dimensión Social	Dimensión Experiencial
-Afectividad y Emotividad -Sistema de Creencias -Estructura Axiológica -Identidad	-Contexto • Ámbito Económico • Servicios y calidad de vida. • Sucesos históricos • Características Sociales • Familia ○ Estructura • Fenómenos sociales - Prácticas Culturales -Imaginario social	- Ámbito Pedagógico ○ Experiencia traumática. ○ Prácticas pedagógicas ○ Políticas educativas ○ Lineamientos curriculares ○ Laboralización ○ Gestión Administrativa ○ Gestión pedagógica ○ Relación colegaje ○ Recursos didácticos ○ Jornadas Pedagógicas -Otros aprendizajes de la vida rural -Liderazgo social -Reconocimiento

Fuente: Propia de las autoras.

Es así que esta clasificación permite posicionar al lector en qué elementos significativos se encontraron en la autobiografía, y tal como diría Casanny (2005), los aportes que se hallan en un texto escrito permiten realizar un análisis del discurso, la pragmática, lo sociolingüístico, lo enunciativo y comunicativo del mismo. Se puede afirmar que, la maestra es un “sujeto-mujer” dinámico de estudio que, desde la elaboración de la obra, se ha podido identificar como profesional artesana de la cultura y como productora intelectual (Mejía, 2011), ante el hecho de

expresar su saber pedagógico en el ejercicio de la habilidad escritora, la cual requiere la sinergia de otras capacidades como son pensar, leer y hacer un constructo de manera crítica (Díaz, 2015).

Siendo la escritura manifiesta desde el pensamiento crítico explicado por Casanny (2005), como un medio que problematiza constantemente los hechos, adopta diversos puntos de vista, y pretende un empoderamiento individual, con criterio para sintetizar la cultura de la escuela y en sí de las circunstancias de comunidad, en concordancia con esta obra autobiográfica, convirtiéndose en un aporte experiencial para las autoras así como desde las teorías, las asesorías y experiencias que surgieron en los seminarios de tutoría para la realización de esta propuesta.

Se reitera que este estudio no tiene un objeto de aproximación lingüística pragmática, sintáctica, de estructura o forma, sin embargo, se tiene en cuenta elementos semánticos que dan respuesta al problema formulado que pretende identificar elementos significativos del saber pedagógico los cuales se hallaron de la historia de vida de una maestra boyacense en su contexto particular.

Es así que desde el análisis crítico que se hizo del discurso semántico escrito por la maestra, se pretende informar en este capítulo, el diálogo con autores que han reflexionado y han realizado estudios referentes al tema, porque escribir sobre el aporte de esta investigación a la comunidad científica, es posibilitar el pensamiento para aprender a razonar, a ser riguroso, analítico y un lector atento de diferentes discursos para construir el producto intelectual y académico de este aporte social (Díaz, 2015).

Reflexionar y conversar acerca de los relatos escritos de las experiencias pedagógicas de la maestra en su contexto surge como una estrategia de poder y legalidad pedagógica en la movilización del cambio democrático de escuela pública, que busca develar el saber pedagógico de los maestros que desde su quehacer evidencian la relación de la teoría y la práctica o recíprocamente, esta última se debería constituir como medio de construcción crítica real del ejercicio de la pedagogía del devenir y el ir en el tiempo, el cual se va ajustando a los cambios de la sociedad y de los entornos tanto rurales y urbanos que tienen situaciones particulares (Suárez, 2004).

¿Por qué pensar la escuela desde afuera no es pertinente? En primer lugar porque esto tendrá un impacto superficial, puesto que su interés es hacer una expansión cuantitativa que funciona con actividades prefiguradas y reguladoras, interfiriendo en el desarrollo autónomo de las prácticas por los diferentes dispositivos de control que usa; en cambio cuando los docentes y directivos se encuentran inmersos son quienes se apropian, analizan e identifican el significado de estas ajustándolas y resignificándolas de acuerdo a su realidad en su momento y lugar particular (Suárez, 2004).

La perspectiva analítica integrativa-experiencial, posibilita hacer una discusión y síntesis heurística, que despliega las diferentes dimensiones de forma compleja y profunda sin desconocer los diferentes trayectos constituyentes de la historia de vida de la maestra “sujeto” de este estudio. Así mismo, la discusión se basa a posición epistémica pedagógica del Ser, puesto que el estudio da respuesta al quehacer profesional docente y su función social en un

determinado lugar, teniendo en cuenta la propuesta que hace Argüello (2016), respecto al binomio decolonialidad – pedagogía.

En primer lugar, la *descolonización del ser* la cual pretende legitimar la subjetividad desde una dimensión que lleva este nombre, recuperando la identidad individual y colectiva que se constituye a partir de las diferentes formas de pensar, sentir y hacer. Segundo, la *descolonización del saber*, puesto que este estudio autobiográfico y fotobiográfico desde su planteamiento inicial ha pretendido visibilizar los conocimientos pedagógicos en construcción desde la historia de vida de una maestra boyacense que se desarrolló en una comunidad rural opuestos a los preestablecidos por el predominio epistémico eurocéntrico experimental, entonces la pretensión ha sido dar a conocer otras formas de explicar una realidad con unas características específicas desde una dimensión social (Argüello, 2016).

En tercer lugar, *descolonización de las prácticas socioculturales*, las cuales fueron manifiestas en la construcción escrita autobiográfica y fotobiográfica, puesto que en el relato hace público los acontecimientos propios de su cotidianidad y muestra las prácticas culturales, políticas y sociales de esa comunidad específica como ocurrió en el caserío de Santa Teresa, lugar de desempeño docente de la maestra Ligia Martínez; esto fue analizado desde las dimensiones social y experiencial; finalmente la *descolonización del currículo*, la cual fue analizada desde la dimensión experiencial, identificando el significado de la praxis autóctona llevada a cabo por la comunidad educativa, la resistencia, adaptación y adopción a las propuestas y programas dominantes globales que responden a un Sistema Económico mundial.

5.2. Dimensión subjetiva

En la dimensión subjetiva, se rescata el pensamiento crítico y reflexivo que describe Freire en la introducción del libro escrito por Giroux (1997), al cual describe que además de ser maestro escritor es un pensador que pondera la subjetividad como vehículo de transformación a partir de la comprensión histórica y política de la educación, sin desatender los obstáculos, debilidades y limitaciones que se han encontrado en el ejercicio de la misma, es decir tener en cuenta estos elementos narrados desde la subjetividad y contrastar con la visión histórica es encaminarse al pórtico de la reflexión del saber pedagógico.

La subjetividad regula las formas sociales a partir de la comprensión histórica (Giroux, 1997), por eso es importante valorar la historia de vida de los sujetos y desde su mirada reconstruir sociedad, porque al ser el sujeto participante de un contexto determina desde su interiorización un acercamiento a los sucesos y acontecimientos que se dieron a lo largo de su ciclo vital (Puyana & Barreto, 1994). Siendo la narrativa un medio que permite dimensionar aspectos personales que integran al *ser* como son los sentimientos, emociones y creencias, las cuales desde estudios como éste se puede escuchar el eco de las voces de las investigadoras e investigada (Molano & Baquero, 2009).

5.2.1. Afectividad y Emotividad.

Este aspecto fue identificado con relevancia en las categorías anticipatorias APFC y R-ME, relatos en los que la maestra Ligia Martínez describe cómo eran sus vínculos afectivos primarios y como era su relación maestra-estudiante; interacción que identifica el afecto como un elemento importante en la construcción de identidad personal para su vida y en la influencia del maestro en la identidad y desarrollo integral personal y social de sus educandos.

Por eso es importante tener en cuenta que la estructura individual personal, se construye por: *“el vínculo afectivo es una necesidad primaria significativa que constituye la base para crear los lazos entre el individuo y su grupo social de referencia, y que solo puede ser satisfecho dentro de la sociedad.”* (García, 2009, p. 5); es decir, que la formación y constitución de las interacciones humanas se solidifican a partir de los lazos primarios de apoyo, en los que sí se brindan, hay una mayor posibilidad de compenetrar en la sociedad y así desarrollar habilidades para convivir en, para y por la sociedad.

Es evidente que la maestra Ligia Martínez, logró compenetrarse en su medio social de trabajo exitosamente según las descripciones de identidad, pertenencia y apropiación que hace del contexto donde se desenvolvió durante cuarenta años, liderando procesos de progreso y resurgimiento para vencer limitantes y suplir necesidades de la región en el ámbito de la gestión administrativa y pedagógica para empoderar a sus habitantes a tener mejores condiciones de vida y encaminar a las nuevas generaciones al sendero del conocimiento y la auto realización.

Todo esto se evidencia desde sus orígenes, pues creció con una constitución personal afectiva segura, dado que describe *“Mi infancia transcurrió muy tranquila y con mucho afecto por parte*

de mis padres y mi hermano” (Párrafo 3); es así que, explica que la afectividad recibida se concibió por una estabilidad emocional de vínculos parentales fuertes, que hicieron de ella desde muy temprana edad una líder.

Sin embargo, surgen dudas, y ¿qué pasa con aquellos niños que desde su hogar no han recibido una estabilidad emocional o afecto y por el contrario han recibido rechazo, maltrato o desatención?, ¿cómo lograrán surgir y desenvolverse en sociedad? ¿será su capacidad resiliente la que le ayudará a lograr socializarse adaptativamente?; o será el vínculo que establecerá con las personas que le rodearán en la Escuela; siendo una responsabilidad tan delicada la que viene a jugar el papel de maestro para reafirmar a quienes vienen con un afecto claro desde casa y quienes desconocen ese elemento imprescindible para formarse integralmente como sujeto individual y social, es así que, *“Los maestros no estudiamos para ser la “segunda mamá”, ni el “segundo papá” y sin embargo, en ocasiones toca serlo*” (González & González, 2007).

Entonces, el maestro surge como un ser dotado o con la necesidad emocional de ejercer un rol significativo en la vida de sus estudiantes, sujeto que no solo aplica sus conocimientos y pericias cognitivas, sino moviliza sus habilidades emocionales y las vincula en la relación con sus estudiantes (especialmente) y con otras personas que le rodean en la institución. Tal como afirman estos autores, los trabajadores sociales del Centro Educativo Nuevo Horizonte, quienes en su reflexión creen que los maestros ejercitan sus cinco sentidos y el de sus estudiantes a través de una relación afectiva, la cual es más importante realizar que llevar a cabo los contenidos curriculares de clase cuando las situaciones lo requieran (González & González, 2007).

Es decir, en palabras de Espinoza-Gómez (2014), es lograr desde la escuela el desarrollo de un proceso “sentipensante” en el cual se aprende a “sentir al otro”, se valore y reconozca la dignidad del otro, en una relación mutua profesor-estudiante en que se propicia espacios para la convivencia basado en los derechos humanos en comunidad, en la que puedan entenderla y transformarla de acuerdo a sus necesidades y sí es posible extenderse a las familias (Espinoza-Gómez, 2014), porque aunque se nace humano, es necesario llegar a serlo y esto es posible desde una formación integral (Savater, 1997).

Sin embargo, parece que la relación entre maestro-estudiante ha cambiado según el relato de la maestra Ligia Martínez, que expresa que *“es bastante notorio que el estudiante se torna frío en su relación con su profesor porque falta la parte humana, el afecto y el calor humano que no da un televisor o un video-beam”* (Párrafo 42); aludiendo a que hoy en día las tecnologías han entretenido a los estudiantes y se podría decir que hasta al mismo maestro, este último queriendo tal vez ser innovador y cumplidor de los contenidos curriculares y poder desarrollar habilidades cognitivas en sus estudiantes para cumplir con los requerimientos del MEN con relación al desempeño de las pruebas SABER de los grados 3º, 5º, 7º, 9º y 11º, siendo un mecanismo de evaluación que en último lustro se extendió a la educación básica.

Es común escuchar a los padres de familia de estudiantes de colegios privados sobre el agotamiento y fatiga que tienen sus hijos por las exigencias que estos colegios hacen, y así lograr posicionarse en lugares destacados (el fin justifica los medios dijo Maquiavelo), lo curioso es que ante la comparación de resultados de esas pruebas estandarizadas, la educación pública viene quedando rezagada y comparada como si tuviese las mismas condiciones, sí son diferentes, sin

embargo, las últimas políticas educativas del MEN han sido direccionadas a que los colegios cumplan con unos indicadores específicos de aprendizaje de habilidades netamente cognitivas más que emocionales.

En respuesta a mejorar la calidad educativa en las instituciones educativas públicas, han surgido estrategias como el Programa Todos a Aprender (PTA), que es “el Programa de Transformación de la Calidad Educativa, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas del país, de establecimientos educativos que muestran *desempeño insuficiente*” (Ministerio de Educación Nacional, 21010), siendo una estrategia que aporta algunos elementos importantes que más adelante se tendrán en cuenta en esta discusión, pero que se han desenfocado desde una percepción muy respetuosa que hacen las investigadoras de este estudio, la cual consideran que invade el espacio y la autonomía del maestro, y con la cual habrá algunos directivos docentes “poco éticos” que cuestionan la práctica pedagógica del maestro y manipulan en función de esos resultados la evaluación de su desempeño docente, convirtiéndose como diría Mejía (2015), “en un idiota útil para el sistema”.

Todo a raíz de la experiencia misma de las investigadoras y también maestras que han estado en ejercicio, saben que muchas veces las pretensiones del MEN y en el cumplimiento de tantos indicadores, hacen olvidar lo importante que es formar para ser persona, es decir, formar para llegar a *ser* un humano con derechos para la vida y con sentido de la misma. Y aunque se logre hipotéticamente cumplir con mucho de lo exigido por el MEN, en cuanto a los resultados de las

pruebas estandarizadas SABER, así como lo refiere la profesora Ligia Martínez, “falta lo humano, sin ello es difícil formar una sociedad mejor.”

En concordancia, *el afecto* es un elemento vital y trascendente de la función social del maestro en el saber pedagógico es lograr dimensionar y ejercitar las habilidades emocionales para la vida propia y de sus estudiantes, es no olvidarla sino tener en cuentas que “*Los afectos son considerados como la calidad subjetiva de una experiencia emocional*” (Lazarus, 1991). En dónde es posible desde la práctica pedagógica hacer que surjan experiencias significativas emocionales que permitan humanizar los procesos educativos, pero ¿cómo lograr que esto acontezca?

García (2009), propone unas dimensiones afectivas de enseñanza que se sugiere tener en cuenta en el ejercicio docente, en primer lugar, la planeación y organización de clases; segundo, claridad en las temáticas; tercero, estimular y motivar a sus estudiantes; cuarto mantener relaciones positivas con estudiantes; quinto, generar expectativas; y finalmente propiciar un clima positivo dentro del salón de clases. Competencias que el PTA (Programa para la transformación de la calidad), menciona en las jornadas de desescolarización y propone tener en cuenta en el diligenciamiento de varios documentos, pero que desenfoca la misión humana puesto que el docente está bajo presión para mostrar resultados, encontrándose en una encrucijada, queriendo hacerlo propuesto por García (2009), con autonomía y libertad, pero que al sentirse observado pierde toda autenticidad y pasión por su labor, no porque le nace sino porque le toca.

Entre las tantas cosas que vive el maestro, están sus luchas emocionales internas cuando emprende su labor de ser maestros, es innegable que debe renunciar muchas veces a estar cerca de sus seres sobretodo aquellos que son maestros rurales, tal como lo refiere la maestra Ligia Martínez, *“Con gran tristeza de dejar solitos a mis padres, pero con el anhelo de trabajar y tener experiencia, decidí mi destino como maestra rural.”* (Párrafo 21); es el escenario típico de la opción sustitutiva en la cual el sujeto debe hacer un ejercicio de discernimiento orientado a la acción con sus consecuentes implicaciones. Se acortan unos planos relacionales, pero se construyen otros, y la simbiosis de ambos son base de la dimensión experiencial-reflexiva que revierte la reconstrucción de los procesos identitarios.

Es así como se identifica dicha migración de la maestra Ligia Martínez, de lo urbano a lo rural por su propósito laboral, y en coherencia con los hallazgos sociales que se encuentra en la investigación que hace el sociólogo Parra (1980), sobre los aspectos sociales del maestro colombiano, en el que describe que hay dos tipos de migraciones que hacen los maestros de aquella época, una referente a capacitarse y otra con relación al poder ejercer su labor, encontrando además que para esa década los maestros se mantenían estables dentro del mismo contexto social de trabajo tendiendo a ser mayor en los contextos rurales; característica que cumplió la maestra Ligia Martínez, quien se adapta al contexto del caserío, y luego hace parte, formando vínculos afectivos allí, donde se casa, tiene tres hijas y algunos de sus nietos.

5.2.2. Sistema de Creencias.

A partir de la trayectoria pedagógica de un maestro se puede rescatar aprendizajes claves que develan reflexiones y discusiones de las dificultades y estrategias que se han usado en un

momento y lugar específico dando acceso al saber pedagógico que se ha constituido en las conclusiones que se hacen en la dinámica escolar como son la intervención curricular, desempeños de evaluación propios y de los estudiantes que se originan en los relatos de las historias de vida (Suárez, 1994).

Las creencias son una parte integradora de la identidad y la subjetividad (De Souza, 2010), pues como se refiere en el análisis de los hallazgos estas creencias están interrelacionadas con otras categorías como son la estructura axiológica y la identidad que la maestra intuye de sí misma y de la identidad del maestro actualmente, el cual se discute más adelante de forma más precisa, sin embargo se podría afirmar que en la categoría que se enfatiza es en la Maestra y El Sistema Educativo (MSE) con relación a los cuestionamientos y opiniones personales que la maestra hace de algunas situaciones que suceden en la actualidad en el ejercicio de la actividad docente:

para mi opinión el concurso que me parece más injusto para los docentes es el de “Ascenso” para subir en el escalafón en su contexto es tan estresante, ya que lo único que produce en el maestro es angustia y frustración, no tiene nada de estimulante ni de llamativo... (Párrafo 80, Ligia Martínez).

Esta opinión la hace con relación a las formas de evaluación y ascenso, mencionadas en el Decreto 1278 que rige a los nuevos docentes que ingresan a la carrera docente, decreto diferente al que a ella la rigió, sin embargo su creencia es válida cuando desde su experiencia hace una reflexión y una comparación de un antes y ahora, frente a las condiciones laborales y los mecanismos que usa el sistema educativo para el ascenso, pues en palabras de Solar & Díaz

(2007, p. 38) acerca de la reflexión de Crookes (2003) *“las creencias del docente están relacionadas con situaciones específicas, orientadas a la actuación e incluyen tanto las creencias que los docentes tienen sobre su trabajo, como aquellas que tienen del contexto socioeducativo donde se desempeñan”* haciendo hincapié a que sus creencias respecto al tema del ascenso, obedece a el contacto con otros colegas, entre ellos su hija Milena Acevedo que hace parte del nuevo estatuto docente, y evidencia la frustración que vive ella y sus otros colegas que se han presentado en múltiples ocasiones y no ha sido posible su promoción.

“...En muchas ocasiones y ante muchas personas he afirmado que, de acá a unos 10 años, los docentes serán remplazados por las computadoras u otros aparatos de alta tecnología, nadie tendrá vocación ni querrá llegar a las puertas de una Normal para formación de docentes...” (Párrafo 80); considerando la reflexión que hace Mejía (2011), planteando la importancia de articular el uso de algunas tecnologías con la comunicación y educación de una forma distinta e integradora puede llegar a suceder lo que la maestra cree que el maestro será reemplazado, y no habrá una formación especial que oriente dicha vocación, sino que vendrá a perder el valor el educador, a tal punto que la tecnología ira colonizando de forma arrasadora sin ningún freno o tensión que medie su presencia en la educación:

Ahora estamos en la era de la tecnología, todos nos sometemos y, entonces, ella viene como verdad objetiva a apoderarse de nuestras vidas como si ahí no existiera una reflexión propia con unos sentidos propios y este es el gran problema que tenemos, porque la tecnología y la comunicación terminan siendo uno de los principales agentes de la nueva producción, de la

colonialidad, no del colonialismo, sino de la colonialidad; es la nueva manera de atrapar mentes, razones, perdónenme el símil, pero hoy tecnología y comunicación y educación juegan el mismo papel que jugó la encomienda en tiempos de la colonia: civilizar al indio y si no somos capaces de colocar una articulación entre esos tres llevándolos a un nuevo campo vamos a hacer simplemente prisioneros de ese proceso (Mejía, 2011, p. 67).

Entonces, aunque las tecnologías tengan un contenido colonial preestablecido por la corriente dominante puesto que muchas veces se busca a través de software relevar y reducir la relación maestro-estudiante para que no haya procesos dialógicos de construcción y decantación de aprendizajes y de pensamiento crítico, aquí es donde el maestro problematiza la situación asume el reto de ser no facilitadores como dice Freire (1985), sino el reto de ejercer una función directiva pedagógica desde la enseñanza, la cual induce a los educandos a pensar y se replantea continuamente a través de la relación recíproca entre teoría y práctica.

5.2.3. Estructura Axiológica.

Este elemento del saber pedagógico hallado desde la dimensión subjetiva se encontró de forma transversal en varias categorías anticipatorias como fueron: Antecedentes personales, familiares y contextuales (APFC), Relación maestra-comunidad estudiantil (R-ME); Aspectos relevantes de la relación de la maestra con otros sectores de la localidad “Iglesia, Gobierno, Comerciantes, etc.” (R-MOS) y Relación maestro-imaginario social de su ejercicio laboral (R-

MIS), considerándose como un elemento fuerte en la dimensión subjetiva de la maestra en sus orígenes, su imaginario social, relación maestra-estudiantes, y en su rol social con otros sectores.

Para empezar, es importante aclarar cómo se denominó la categoría estructura axiológica en el análisis del relato escrito de la maestra sujeto-mujer de este estudio, y una definición que lo esclarece es la siguiente “La axiología no solo trata de los valores positivos, sino también de los contravalores, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de tal juicio.” (Valmaseda, s.f.). Dentro de su percepción simbiótica estructural axiológica se tuvo en cuenta los valores positivos que desde su subjetividad considera claves en la estructura valorativa moral y que estarían relacionados con su identidad como persona, maestra y en general como percibe el *ser maestro*.

Es así que la estructura axiológica de cada persona orienta y moldea actitudes y aptitudes para responder a las demandas que le exige el entorno en la socialización (Rey, 2014), siendo identificados en la profesora Ligia Martínez los siguientes: “*Mi padre muy humilde... Su puntualidad y honradez.*” (Párrafo 4); en este pequeño fragmento destaca valores en su figura paterna que desde muy niña consideró que él le modeló y muy seguramente influyeron en su forma de ser.

Así mismo continúa teniendo valores positivos hacia algunas de sus maestras con las siguientes descripciones: “*Tengo un recuerdo muy grato de mi maestra del grado primero, ella supo con su cariño ayudarme a vencer el miedo ...*” (Párrafo 4), “*...agradezco a mis maestras y especialmente a la de grado quinto “Nelly” el haber hecho de mí una niña activa, de buenos*

modales, colaboradora y de manera especial haber logrado que perdiera el temor de hablar en público porque siempre me escogió para participar en actos comunitarios” (Párrafo 9); en estas líneas se identifica gratitud y cariño hacia ellas, por haberle potenciado sus capacidades y haberla ayudado a superar temores en sus primeros años escolares.

Dentro de su escala valorativa, se halla ese sistema axiológico moral en el que se auto identifica como una mujer espiritual: *“Siempre fui buena en el área de religión pues la formación en mi hogar y en el colegio arraigó en mí un gran respeto y temor de Dios, considerándolo desde niña el Ser más importante en mi vida y así lo he mantenido hasta la fecha”* (Párrafo 13); considera que la práctica de valores referentes a un culto especial se forma en familia y luego la escuela le refuerza o propicia el respeto hacía esa dimensión espiritual.

Por otra parte, la gestión pedagógica del maestro debe estar orientada a la conservación del ser y la práctica del respeto, la responsabilidad, la tolerancia que se debe tener hacia los demás y su medio; por ello la escuela es el espacio para educar y nutrir ontológicamente la condición humana, desde una ética compleja y emancipadora (Rey, 2014); así mismo como elemento importante y destacable del saber pedagógico que se rescata del relato de la maestra Ligia Martínez, y que concuerda con lo expresado en el siguiente párrafo:

Algo muy importante para mí y que extraño en los momentos actuales es el estudio y la práctica de la urbanidad de “Carreño” los valores como la responsabilidad, la puntualidad, el respeto, la verdad, la honestidad, la honradez y otros más, eran indispensables en la formación de los niños (Párrafo 7).

Es así que, en concordancia con lo dicho por Rey (2014) y Ligia Martínez, la función del maestro es dirigir y formar a los estudiantes a que sean ciudadanos libres, conocedores de sus derechos y también deberes, en los que puedan desarrollar habilidades para la convivencia y la paz, este último como *cátedra de la paz* en colegios privados y públicos de Colombia, por los acontecimientos actuales, la gestión política y gubernamental que el presidente Juan Manuel Santos ha hecho con sus colaboradores para cambiar la historia del país a través de la ley 1732 del 2001 (Presidencial de la República, 2014).

Es así que, el maestro como agente social de cambio y transformación, sea coherente con lo que dice y hace; que sepa vivir en esencia y existencia (Rey, 2014), es decir que sea reflexivo sobre su ser y su quehacer y además la maestra Ligia Martínez cree que la labor del maestro es dentro y fuera del aula siendo la de servir, liderar, promover el progreso en las que deje huella en el tiempo:

La labor del docente fuera de su aula de clase o extra-clase, debe ser un servicio a la comunidad donde se desempeña, ya que es líder por naturaleza debe irradiar ganas de progresar cada vez más y en todos los aspectos para que al final deje huellas que serán recordadas a través del tiempo. (Párrafo 69).

5.2.4. Identidad.

Este elemento se halla implicado en algunas categorías anticipatorias propuestas: Antecedentes personales familiares y contextuales (AFPC), Relación maestra-comunidad (R-

MC), Relación maestra-comunidad estudiantil (R-ME), Aspectos relevantes de la Relación de la maestra con colegas y otros directivos (R-MCD), Aspectos relevantes de la Relación de la maestra con las familias (R-MF), Aspectos relevantes de la relación de la maestra con otros sectores de la localidad (Iglesia, Gobierno, Comerciantes, etc.) (R-MOS), Relación maestro-imaginario social de su ejercicio laboral (R-MIS), La maestra y el Sistema Educativo (MSE).

La *identidad* es un elemento que se tuvo en cuenta y se extrajo en el análisis del relato escrito y de la fotobiografía como se mencionó anteriormente, pues a lo largo del desarrollo de la autobiografía se analizó y fue evidente, que el recordar momentos, anécdotas y hechos trascendentes de la vida de la maestra Ligia Martínez en el ejercicio escritor, le permitió reconocer sus capacidades y fortalezas, y así redefinir su identidad (Puyana & Barreto, 1994).

De esta manera, la identidad es interpretada como aquellos comportamientos y acciones que se han mantenido y los que han cambiado en el transcurrir del tiempo configurando la construcción social de la realidad, expresada como la materialidad dinámica del sujeto con su entorno, a nivel personal, afectiva, emocional y biográfica de lo que ha vivido (Suárez, 2004). Por ello, en las trayectorias profesionales de los y las maestras, evidenciadas en sus historias de vida se identifican las singularidades, significado y la transformación de ejercer su rol de diferentes maneras reconfigurando su identidad en función y coexistencia del escenario educativo (Yarza de los Ríos, Ramírez, Franco & Vásquez, 2015).

En la categoría de orígenes APFC (Antecedentes personales familiares y contextuales), se halló la siguiente información relacionada con la idea anterior: “*recuerdo que mi capacidad de*

memorizar me favorecía para participar en teatro y poesía, con buena redacción siempre fui escogida para redactar y leer las palabras o discurso de fin de año” (Párrafo 9), “...el haber despertado en mí el gusto por la lectura y la declamación de poemas” (Párrafo 10), “participando en campeonatos de baloncesto que era con el pingpong mi deporte favorito” (Párrafo 12); estas líneas extracto del relato, referentes a su identidad la cual como diría Bolívar (2014), es aquella que se fue constituyendo a lo largo de la historia de vida en el proceso de socialización y la cual se reconfigura desde sus orígenes, los cuales como la maestra sujeto-mujer de este estudio, reconoce cómo desde la escuela fue forjando su identidad personal y profesional, hallando en su relato de la niñez, habilidades y contacto con docentes que inspiraron su confianza para encauzarse luego por ese camino.

Es importante reconocer que la identidad profesional se suscita a partir de múltiples experiencias que se relacionan inicialmente con el proyecto de vida y se va condicionando a los factores contextuales y circunstancias que influyen sobre la vida personal de los sujetos (Bolívar, 2014), tal como lo manifiesta la maestra Ligia Martínez:

...en el transcurso del estudio descubrí mi vocación como docente y desde el principio me fue muy bien en mis prácticas. Las buenas enseñanzas de mi primaria en cuanto a letra, ortografía y orden en los cuadernos me sirvieron mucho porque fácilmente llevé mis preparadores de clase muy ordenados. Como era buena dibujante me fue fácil elaborar el material para practicar con niños (Párrafo 15).

En la categoría anticipatoria R-MC (Relación maestra-comunidad) el relato que ella describe muestra la identidad del maestro de una comunidad rural que logra empoderar a sus habitantes, es decir, identificándose y realizando una función como *agente social y político* (Bolívar, 2014); tal como lo refiere en su relato la maestra Ligia Martínez: “...*Yo pertenecí muchos años a la Junta de Acción Comunal y era muy bonito poder trabajar por el progreso de la comunidad y el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes...*”(Párrafo 26). Es evidente que la interacción y función social que ejerce un maestro rural en su comunidad, perfila su identidad profesional más allá, es decir en este caso, a una esfera comunitaria.

La identidad profesional docente puede ser, de este modo, concebida como la “definición de sí” del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. No se reduce a la identidad en el trabajo, abarca también la pertenencia o referencia del individuo con otros grupos de campos sociales. Los procesos de formación de la identidad profesional se asientan sobre el conjunto de saberes que fundamentan la práctica, las condiciones de ejercicio de dicha práctica, el estatuto profesional o prestigio social de la función docente, y la pertinencia cultural y social en el contexto en que se desarrolla (Bolívar, 2014, p. 9).

Es así que la *identidad* como elemento significativo del saber pedagógico, y como proceso identitario que se construye para este caso en la escuela rural, permite evidenciar espacios de democratización del saber, fomentando la autonomía de los actores de la escuela, los cuales resignifican su contexto en cada momento y necesidad tal como lo plantean Vásquez & Henao

(2008), haciendo de la praxis educativa una acción que moviliza a la posibilidad de ser, es decir una esperanza que se gesta del compromiso y la reflexión del pedagogo.

En concordancia con lo mencionado anteriormente, se puede concatenar la participación activa de la maestra sujeto-mujer de este estudio también con el relato de la categoría anticipatoria R-MOS (Relación maestra con otros sectores); tal como ella lo menciona en las siguientes líneas:

Desde el momento en que llegué a laborar a Santa Teresa comencé a colaborar en todas las actividades de la comunidad, como escribí antes pertenecí por muchos años a la Junta de Acción comunal porque siempre en la vida de estudiante me agradó participar activamente en proyectos escolares y extraescolares siempre que fueran en beneficio del colegio. En la localidad continúe con este interés de ser útil. Igualmente, a nivel de iglesia me relacioné muy bien con los sacerdotes misioneros que nos visitaban en las navidades y las semanas santas; participaba con mucho interés en la organización parroquial y me agradaba ser catequista; de por sí que en la secundaria alternaba clases de español con religión y ética de 6° a 9°. Siempre me ha gustado participar en las celebraciones y pertenecer al grupo de liturgia para leer y compartir la palabra de Dios. (Párrafo 62, Ligia Martínez).

El sendero del desarrollo profesional docente se establece por procesos autónomos y de ejercicio protagónico, actividad que da un resultado de la construcción de saber pedagógico en este caso del maestro rural quien con su labor entrelaza su papel en función de unas necesidades del contexto (Barrera, 2009).

En la categoría R-MIS (Relación Maestra imaginario social) podría definirse el producto que se ha consolidado de la identidad profesional particular, pero también este imaginario es aquel que se constituye de forma general como la identidad del profesorado (Bolívar, 2014), es así que a continuación hay dos relatos claves que hacen mención al particular y al que se concibe de forma general:

La percepción que tengo de la opinión de la mayoría de personas en relación con mi labor como maestra se resume en que según ellos fui una persona activa amante del progreso no solo en la parte educativa sino en general en lo social; colaboradora en las actividades organizadas por la comunidad y caracterizada principalmente por el servicio a quien lo requiera. (Párrafo 71, Ligia Martínez).

En palabras de González (2016), esta identidad relacionada con el imaginario social, permite evidenciar como la reflexión sobre su práctica logra elaborarla a una experiencia que da fruto a la concepción de una *identidad intelectual* que va más allá de ser reproductor instrumental de conocimiento, sino que el docente se piensa desde su *acción* como *productor del saber*, encontrando los aportes que han significado en su esfera profesional, y específicamente en la

situación del maestro rural en el contexto; es decir, el papel del maestro “haciendo de la escuela un laboratorio social” (Comboni & Juárez, 2012, p. 2).

Así mismo en este fragmento se encuentra una *identidad institucional*, que según Day (2011), citado por Bolívar (2014), continúa siendo una identidad profesional que está influenciada por tres grupos, pero para el siguiente fragmento específico estaría relacionado con el grupo *del lugar de trabajo* (mediado por la micro política de la escuela y las relaciones específicas que suscitan en las condiciones locales), con relación a lo dicho en el relato de la maestra Ligia Martínez, quien lo ilustra así:

Me queda la satisfacción de haber conocido la Institución Educativa desde sus primeros años y haber ayudado para verla crecer y llegar a alcanzar metas que al proponerlas parecían inalcanzables, pero que finalmente se alcanzaron algunas con gran esfuerzo y otras con poco, pero definitivamente los logros con participación de todos para que los resultados sean compartidos y más satisfactorios el maestro en su contexto no es apreciado por todos, no falta una comunidad la persona que crítica o simplemente no es el docente de su parecer. Igualmente, todo es necesario para reconocer las fortalezas y las debilidades que se tienen y procurar fortalecerlas o superarlas según el caso. (Párrafo 72).

En el fragmento anterior logra reconocer dificultades y esfuerzos, identifica su carrera educativa y política como líder social en pro de una institución y una localidad (en este caso

Santa Teresa), con la colaboración y apoyo de otros colegas y miembros de la comunidad que, gracias a la unidad, logran resultados favorables para la institución educativa.

En la categoría MSE (Maestra y el Sistema Educativo), la identidad del profesorado, como se mencionó anteriormente en las reflexiones y en la expresión escrita de la maestra se puede evidenciar cómo esta *identidad profesional del profesorado* ha cambiado de acuerdo a las reformas y condiciones del Sistema Educativo en la profesionalización del docente, tal como lo refiere a continuación la maestra Ligia Martínez: “...*Para mi punto de vista (muy personal) el docente de hoy no tiene nada estimulante que convierta esa labor en algo agradable, se toma más bien y en muchos de los casos como un medio de ganar algo más que un mínimo y “sobrevivir” con su familia...*” (Párrafo 80); siendo evidente que la identidad del rol del maestro, hoy en día esté cambiando pese a que los Gobiernos “... Pueden asociarse al marcado interés de las reformas por mejorar la “calidad profesional” de los docentes, pero no su calidad de vida.” (Bautista, 2009; p. 112).

La socióloga Marcela Bautista (2009), hace una reflexión importante, en la cual cree que muchos Gobiernos, especialmente los Latinoamericanos han venido haciendo múltiples reformas laborales educativas, queriendo mejorar la calidad educativa, sin mirar las condiciones que han tenido que afrontar muchos profesores; en primer lugar en Colombia desde el año 2002 con el Decreto Ley 1278, que rige la profesionalización, cambió muchas exigencias para quienes han deseado ingresar a la carrera docente, permanecer, y promoverse en el escalafón docente; pero de partida, se dio lugar al ingreso y participación de muchos profesionales que no tienen una formación en educación, queriendo quizás el Gobierno Nacional dar apertura para mejorar la

calidad educativa, esto ha traído consigo muchos fenómenos que en esta tesis no se van a referir, pero que de acuerdo a lo dicho anteriormente por la profesora Ligia Martínez, hace pensar que muchos de ellos ingresan por necesidad para un sustento familiar, debido a las condiciones laborales y económicas del país.

Tal como lo asegura Gutiérrez (2003), existe una situación laboral difícil, acompañada de altos niveles de corrupción de las instituciones, donde se evidencia el deterioro en el orden público interno y una grave crisis humanitaria en diferentes sistemas, especialmente en el de la Salud; fenómenos que tienen sumido al país en un caos y que se hacen evidente para cualquier persona en condición de desempleo el poder superar su crisis económica, que no es solo a nivel familiar sino social, que requieren de reformas políticas y de gobernabilidad diferentes, pero que son aprovechadas por los candidatos de turno.

Por otra parte, la maestra cree que hoy día ser educador no es una tarea fácil por lo que las reformas han desmejorado las condiciones laborales de los que aspiran ser docentes o son docentes “nuevos” regidos por el Decreto 1278 como diría Bautista (2009), y como lo expresa Ligia Martínez: “... *A esto, se suman dos cosas más que ayudan a que la labor sea difícil, Las continuas y equivocadas reformas del MEN y la falta de interés de los padres para apoyar la labor del docente en el aula y fuera de ella.*” (Párrafo 80). Además, la familia es un elemento importante y es evidente que hoy en día esta ha cambiado en muchos aspectos, entre esos la colaboración y coparticipación de los padres de familia en la escuela fuera y dentro; pues la condición de los adolescentes y niños, es estar más tiempo en relación y apoyo con la televisión, el celular y la Internet (Castañeda, 1996).

5.3. Dimensión Social

Comprender la formación social desde el saber pedagógico es tener en cuenta cómo se han constituido las instituciones, los discursos, las prácticas, instrumentos, técnicas, reformas y las historias de vidas de los sujetos (Yarza de los Ríos et al. 2015). Por ello el relato de la Historia de vida de la maestra y el uso fotográfico permite un acercamiento a las condiciones sociales y contextuales del lugar de trabajo de la maestra Ligia Martínez durante cuarenta años de servicio a esa comunidad.

5.3.1. Contexto.

Es importante considerar en este momento los argumentos de Argüello (2014), que posiciona la postura pedagógica decolonial en el contexto, se puede observar de forma global en el tiempo y la historia, reflexionando acerca de las alter-racionalidades, modos de ser, de pensar y de vivir que han constituido proyectos sociales integradores de una comunidad específica.

El contexto se describió en el capítulo III: Metodología el cual se sugiere revisar, sin embargo, se agrega esta descripción que hace un informe de la Alcaldía Municipal de San Luis de Gaceno Boyacá (2008):

Santa Teresa es un centro poblado ubicado en la vereda Agua Buena a la cual se puede llegar por una vía carretable en regular estado, dista a dos

horas de camino en vehículo desde la cabecera. Cuenta con 120 viviendas de las cuales 23 tienen uso comercial y 9 están desocupadas, hay 41 viviendas en estrato 1 y 59 en estrato 2. Cuenta con una iglesia, casa cural, manejada por un Párroco dependiente de la Diócesis de Garagoa, un SAI, Puesto de Salud en funcionamiento, Colegio, polideportivo multifuncional cubierto y un parque. La red vial urbana se encuentra proyectada de acuerdo a un loteo inicial donde se dejó un ancho de vía para calles y carreras de 20 metros; las cuales, se encuentran en tierra afirmada. (Alcaldía de San Luis de Gaceno, 2008).

Es importante aclarar que a la fecha ya no cuenta con el Centro de salud y muchos de los habitantes han emigrado por razones laborales de Santa Teresa a centros urbanos, donde las casas están siendo desocupadas y cada año decrece el número de habitantes de esta población, siendo la mayoría adultos mayores.

Así mismo, se puede decir que el lugar de los hechos del quehacer pedagógico de la maestra sujeto-mujer de este estudio, fue un lugar distante y difícil de acceder por sus condiciones topográficas y climatológicas, tal como lo cita el informe de la alcaldía (Alcaldía de San Luis de Gaceno, 2016) “Las vías departamentales o secundarias, como es la Frontera – Centro Poblado de Santa Teresa – Quebrada Yotedenguana – límite con el municipio de Páez de una longitud de 28 km., presenta taponamientos en época de invierno por la falta de mantenimiento, obras de arte y deslizamientos por su difícil topografía”, situación en la que se haya muchos maestros rurales.

Por otra parte, la población de Santa Teresa ha tenido cambios; puesto que, a la llegada de los inicios laborales de la maestra Ligia Martínez de Acevedo, se encontró con una realidad difícil y desafiante, porque los pobladores tenían costumbres violentas como era el tomar “la ley por sus manos” ante disgustos y diferencias cuando se encontraban en medio de “borracheras” y generalmente había uno o más muertes de cantina cada ocho días durante varios años; Características poblacionales que influyeron en la labor social y pedagógica de la maestra, tal como lo cita a continuación:

El día de mercado era el sábado, la gente tomaba mucho licor y cada 8 días había un muerto por riñas de cantina. En 2 ocasiones tuve que practicar levantamiento de cadáveres y es allí cuando me sirvió lo que aprendí, ayudando a mi esposo a pasar actas de levantamiento en máquina de escribir manual. (Párrafo 25), Ligia Martínez.

5.3.1.1. *Ámbito Económico.*

Dentro de la observación y relato escrito de la maestra Ligia Martínez, considera que el sector de sostenimiento económico de la población es el pecuario, así como lo describe a continuación: “...*La región se veía ganadera, poca agricultura, de clima cálido, terreno plano y también montañoso hacia la cabecera...*” (Párrafo 72); de acuerdo al informe de la Alcaldía del municipio de San Luis de Gaceno (2008): “El sector primario se tiene como primera fuente de ingresos el subsector pecuario y como complementarios los subsectores agrícolas y mineros.” Sin embargo, el diagnóstico hecho por la Alcaldía, identifica factores de riesgo que inciden en el municipio a nivel económico tales como se mencionan a continuación:

La baja rentabilidad del sector agropecuario, la existencia de pocas oportunidades laborales, la escasez de recursos económicos, viviendas sin servicios y el alto índice de necesidades básicas insatisfechas, obliga a la población de escasos recursos a realizar actividades impactantes como la tala de árboles como fuente de energía, el vertimiento de aguas residuales y basuras a las fuentes de agua, la realización de quemas, la cacería de la fauna silvestre para satisfacer necesidades primarias o para generar ingresos mediante su comercialización y el desarrollo intensivo de prácticas agrícolas en zonas de fuertes pendientes y áreas de protección ambiental; por esta razón los índices de pobreza se encuentran ligados a factores de contaminación y degradación del medio ambiente. (Alcaldía Municipal de San Luis de Gaceno, 2008).

En concordancia con lo anterior, son aspectos que influyen en la calidad de vida de los habitantes y para contrarrestar esas situaciones, es la labor del maestro la que influye desde la escuela para cambiar paradigmas o por lo menos hacer frente desde campañas preventivas que promuevan la conciencia ambiental que en el relato que la misma maestra, refiere: *“En los últimos años se desarrollaron innumerables proyectos en favor del medio ambiente y en especial del agua, procurando evitar que la mano del hombre destruya la naturaleza”* (Párrafo 70).

5.3.1.2. Servicios y calidad de vida.

Como se mencionaba anteriormente, la pobreza y su incidencia en la calidad de vida influye directamente en el progreso de un pueblo, a través del relato de la maestra Ligia Martínez se

puede reflexionar sobre el avance de esa población en el deseo de superar y suplir necesidades a lo largo del tiempo como se observa en lo relatado al inicio del desarrollo profesional de la maestra en el sector mencionado así: *“En el pueblo no había luz eléctrica, escasamente agua en un pequeño acueducto y medio de comunicación ninguno, servicio de radioteléfono hasta venir a San Luis a la estación de policía...”* (Párrafo 22).

Pero así mismo describe el empoderamiento como líder para lograr junto con la comunidad superar esas dificultades y suplir sus necesidades *“Participé activamente en muchas actividades organizadas para el mejoramiento del acueducto, abrir la trocha para la vía carretable y lograr el fluido eléctrico para el poblado, acompañaba a las comisiones a Tunja para solicitar ayudas del Gobierno...”* (Párrafo 26), y *“El servicio de electricidad se inauguró el 30 de enero de 1986...”* (Párrafo 27).

Esto que refiere la maestra Ligia Martínez, se encuentra en coherencia con el discurso pedagógico del pensamiento Mixe, en el que las instituciones educativas se gestan en su territorio (Comboni & Juárez, 2012) o viceversa el territorio se visibiliza en progreso por la función que cumple sus instituciones bajo la premisa de “aprender haciendo” un lema conocido también de la “Escuela Nueva” según los planteamientos que hizo Dewey, que se basan en la experiencia con sentido para reorganizar o reconstruir una sociedad democrática (Narváez, 2006).

Así mismo como se aprecia en la *Figura 23. Construcción del Primer acueducto, colaboración de la Comunidad y los alumnos de la Escuela.*, es allí donde se identifica una

educación integral comunitaria, es la escuela un laboratorio social que responde a las necesidades y el desarrollo del campesinado, en las que se puede identificar como el esfuerzo de todos los actores de esa comunidad lo hacen para solventar sus carencias realizando un trabajo comunitario no remunerado denominado trabajo-tequio en el caso de los Mixe (Comboni & Juárez, 2012), en este estudio denominado en la comunidad de Santa Teresa “mandato” de acuerdo a lo escrito por la profesora Ligia Martínez:

Para muchas obras de progreso los docentes participábamos e incluso salíamos con los niños más grandes a colaborar en los “mandato” (reunión de varias personas que asisten gratuitamente a colaborar en una obra comunitaria), para formar en ellos el espíritu de colaboración y progreso dentro de la comunidad. (Párrafo 30).

5.3.1.3. *Sucesos históricos.*

Este estudio considera relevante el aporte que da la narrativa de la historia de vida de una maestra, puesto que permite recobrar y encadenar sucesos que han marcado la historia, aquellos que significaron y marcaron transcendencia en ese determinado lugar y pudiendo ser expandido a otros lugares, por ello, es imprescindible comprender que la pedagogía es una práctica histórica que cumple una función social y ejerce un proyecto ético que media en la cultura, visibilizando las necesidades, circunstancias conflictos y urgencias en un determinado tiempo y espacio (Argüello, 2014). Tal como se venía manifestando anteriormente sobre como la gestión y

liderazgo de una maestra en su comunidad junto con los esfuerzos de sus habitantes y colegas, cambiaron la historia de esa población, logrando acceder a algunos de los servicios básicos para vivir en mejores condiciones.

Por otra parte, aunque existe poca documentación o bibliografía que hable sobre el Paramilitarismo en esa región, se puede afirmar que mientras se encontró la presencia de estos grupos ilegales, influenciaron a nivel social en el municipio de San Luis de Gaceno por encontrarse en límites con Sabanalarga-Casanare, departamento que sufrió ese fenómeno desde la década de los 80' y 90' de acuerdo a lo que refiere Lora (2014, p. 58): "...estos ejércitos irregulares, se desplazan hacia Casanare sobre los municipios de Sabana Larga, Monterrey, Villanueva, Orocue y Aguazul, utilizando esta zona como corredor para el narcotráfico, conectando así a los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, y Meta."

"Entre el año 2000 y 2005 las A.C.C. y el Bloque Centauros lograron el control territorial y político de la región comprendida por los municipios de Villanueva, Sabana Larga," (Lora, 2014, p. 63), así mismo lo manifiesta la maestra Ligia Martínez en las siguientes líneas: *"...tuvimos que enfrentar los cuatro años de presencia de los paramilitares en la región. Con mucha zozobra por el posible reclutamiento de jóvenes en edad escolar..."* (Párrafo 68); siendo este hecho un momento que marcó formas particulares de los pobladores para afrontarlo y es a través de la narrativa de la Historia de vida de una maestra que da a conocer ese momento histórico del sector en coherencia con el estudio que hace el abogado Lora (2014) *Un manto negro de la Historia de Casanare* situación que incidió en las formas de vida de los pobladores y de quienes

son maestros como lo indica en el fragmento de la Figura 38. Integración “Playa Río Upía” 1994.

5.3.1.4. Características Sociales.

De acuerdo a las líneas que describe la maestra Ligia Martínez, considera que la sociedad ha cambiado, empezando desde la estructura, compromiso y función de la familia en el acompañamiento de actividades en la escuela, *“Durante el transcurso de esos 40 años las costumbres familiares presentaron muchos cambios en su conformación y en sus relaciones intrafamiliares y con el docente...”* (Párrafo 55); tal como lo afirman (Echeverry & Flórez, 1991) la familia es un elemento clave de influencia de cambio de la sociedad, modificando sus características, significado y dimensiones, pues ha estado sujeta a los ajustes económicos y sociales del medio, transformando radicalmente sus valores y percepciones de forma acelerada más notoriamente desde la década de los 80’.

En estudios como el de Bustos (2007), quien describe que el campesinado ha tenido cambios sociales aún desde los artefactos que ahora les acompaña, es una muestra de que la tecnología ha influido también en las características y forma de vida rural tal como lo manifiesta en las siguientes líneas: “madres de familia con teléfono móvil, familias monoparentales, niños con juegos electrónicos... Independientemente de la ausencia de una generalización adecuada de las nuevas tecnologías, conviven los elementos tradicionales de la ruralidad con los que el progreso va facilitando”, características que se vienen dando en la sociedad rural actual.

5.3.1.4.1. Familia.

Como se mencionó anteriormente, la sociedad viene teniendo cambios importantes empezando desde el núcleo de la sociedad la familia, pues como lo refiere la ponencia de Echeverry y Flórez (1991), el entorno social y económico de los países vienen siendo modificados tangencialmente por la influencia de la economía mundial, desde la incorporación de la mujer a la vida laboral productiva y como consecuencia ha impactado la formación y expansión de la familia.

Pero esta situación viene incidiendo en la participación de la familia en la escuela, y como dirían Arguedas & Bonilla (2008), creen que la importancia de la participación de la familia en la sociedad es de alta relevancia en labor educativa y formativa que apoye la labor de los docentes; pero como lo manifiesta la profesora Ligia Martínez, esto ha cambiado puesto que al inicio de su desarrollo profesional refiere:

Para esos años los padres le colaboraban al profesor en la educación y formación de los chicos y chicas, se podía equilibrar la relación escuela-familia, porque ellos eran conscientes que esa era una época limpia, sin tanta contaminación visual y auditiva como la hay ahora con la tecnología y los medios de comunicación, además de las drogas que han perjudicado gravemente a los jóvenes de un tiempo acá. (Párrafo 33, Ligia Martínez).

Por otra parte, la maestra Ligia Martínez en varias oportunidades menciona que muchos de los logros educativos y comunitarios se realizaron gracias al mecanismo de interacción que hubo con

los padres de familia en la dinámica de la escuela, mostrando en ello cómo la *familia* es un elemento importante para el desarrollo del *saber pedagógico*:

...y claro con la Asociación de Padres de Familia que es un ente muy importante en el engranaje de la Institución con gran ayuda de los docentes y estrategias varias para el buen aprendizaje, logramos colocar el plantel educativo en el primer lugar a nivel del municipio, ... (Párrafo 50, Ligia Martínez).

5.3.1.4.2. *Estructura familiar.*

Como se viene discutiendo la estructura familiar ha venido cambiando por diferentes fenómenos; es evidente el creciente número de familias monoparentales (Bustos, 2007), desde una visión conservadora la maestra Ligia Martínez refiere lo siguiente con relación al tema:

También es cierto que influye la actual familia que es aquella que opta por la desintegración, antiguamente las familias eran bien constituidas bajo el sacramento del matrimonio y para toda la vida, los hijos que hubiese sido siempre una bendición, pero ahora toda pareja vive en unión libre y los niños se crían con los abuelos, con otros parientes o con empleadas que los cuidan, pero poco los educan en las primeras etapas de vida que son las más importantes. (Párrafo 60, Ligia Martínez).

Concibiendo que hoy en día la familia, no asume la conformación y crianza familiar con la misma responsabilidad y compromiso mostrando una familia *light* (González, 1997) que no evidencia sacrificios, deberes, ni renunciaciones.

5.3.1.4.3. *Fenómenos sociales:*

Dentro de los fenómenos sociales que han vivido la sociedad rural, en el caso de Santa Teresa, es la que describe la maestra Ligia Martínez, con relación a que hubo una época en la que no había estudios de secundaria en aquel caserío, y algunos adolescentes tenían que salir de sus hogares, quienes lo hacían para estudiar en otro lugar, ya fuera San Luis de Gaceno, Garagoa, Sabanalarga u otra localidad; sin embargo había muchos que no podían continuar sus estudios por diferentes razones, una de ellas de tipo económico; es así que muchos jovencitos de aquella época eran “raspachines” y emigraban para San José del Guaviare con esa finalidad, y muchas eran madres a temprana edad, influenciados posiblemente por los argumentos que más adelante explica la antropóloga Nurys Silva (2012) con relación al imaginario del trabajo de los campesinos del “Valle de Tenza” en Boyacá.

Hacia el año 1995 y siendo Director de Núcleo Educativo el Licenciado Cerveleón Alfonso López, analizamos que para algunas familias era imposible llevar a los hijos a estudiar secundaria a otros pueblos o ciudades por falta de recursos. Los chicos terminaban la primaria y se iban a San José del Guaviare a sembrar coca y las niñas se convertían en madres a muy temprana edad, o formaban parejas aun sin responsabilidad. De dicho

análisis nació la idea de ampliar la cobertura de la Institución creando el sexto de bachillerato. Se tomó la decisión en enero de 1995 se inscribieron 33 jóvenes para iniciar con el grado sexto, paralelamente la Alcaldía Municipal emitió un Acuerdo para la creación del grado Preescolar en la Institución, lo cual fue una bendición para los niños y para mí, pues mi hija mayor Milena, se había graduado el año anterior como “Bachiller Pedagógico” (ya no maestra como yo) en La Normal de Nuestra Señora de Nazareth de Bogotá y gracias al Alcalde electo le permitió iniciar su trabajo como docente de Preescolar en la Institución del poblado.(Párrafo 35, Ligia Martínez).

Sin embargo, ante estas situaciones fue una respuesta positiva la de solicitar a los Entes Gubernamentales el apoyo para dar continuidad a la formación secundaria, media y técnica de la Institución lo que se logró ampliando la cobertura y mitigando fenómenos que no desconocen a los adolescentes y jóvenes, que generalmente son los más vulnerables, denominados según Monsalve (2006) “población flotante” haciendo referencia a los jóvenes del “Valle de Tenza” zona en la que se encuentra San Luis de Gaceno; jóvenes que se dedican a diferentes labores como: agricultura, actividades pecuarias, extracción de piedras, petróleo o hasta llegar a ser migrantes en búsqueda de mejores oportunidades así sea de una economía ilícita.

En el estudio de Silva (2012), describe que los jóvenes del “Valle de Tenza” son laboriosos, desde muy tempranas horas del día, empiezan sus actividades cotidianas como: alimentar animales, ordeñar, preparar la comida de la familia, lavar, limpiar la casa, los que estudian luego

deben caminar por varios minutos o hasta horas para llegar al colegio o escuela; también algunos los fines de semana o días de mercado buscan satisfacer la economía y realizan actividades en las plazas, sin embargo los jóvenes de esta zona se caracterizan por ser eficientes en las labores que emprenden; muchos de ellos lo hacen porque desde sus hogares les impulsan para que se visualicen con un futuro que los encause a la vida laboral; los adultos creen que los jóvenes que no trabajan o solo se dedican a estudiar pueden llegar a ser un peligro y ser inútiles, por eso en aquella región culturalmente la actividad de los jóvenes tiene un reconocimiento de producción y trabajo, diferente a los jóvenes urbanos.

Sin embargo, la juventud ha cambiado gracias a la influencia que ha tenido los medios masivos de comunicación, según el relato de la profesora Ligia Martínez, quien así lo cree: *“...era una época limpia, sin tanta contaminación visual y auditiva como la hay ahora con la tecnología y los medios de comunicación, además de las drogas que han perjudicado gravemente a los jóvenes de un tiempo acá.”* (Párrafo 33).

Así mismo, en el estudio de Castañeda (1996) consideró que la televisión para los jóvenes en las últimas décadas del siglo XX vino a ser uno de los modelos de sociedad, convirtiéndose en muchos casos el mejor amigo de los adolescentes urbanos ante la soledad en que se hallan debido a que los padres se encuentran en sus labores, sin embargo, hoy en día están otros medios como son la Internet y el celular los cuales influyen en la mentalidad de los jóvenes.

De acuerdo a Silva (2012), la televisión también ha sido un medio de influencia en los jóvenes y adolescentes campesinos, pues ha permitido desde la década de los 90 un acercamiento a

nuevas modas propias de urbes, como ha sido la forma de vestir, la música y en sí dar un espacio a la interconexión urbano-rural. Así mismo el contacto con medios como Internet ha posibilitado nuevas formas de empleo, movilidad y extensión de vínculos sociales; sin embargo, también actualmente se identifica en los jóvenes una mayor tasa de desempleo y explotación laboral.

5.3.1.4.4. *Prácticas Culturales:*

En estudios como el de Soto (2012), quien a través de la historia de vida de una maestra rural boyacense “*Flor Orozco*” hace una reflexión y análisis como han cambiado las prácticas culturales como las formas de vestir, la actividad laboral de la mujer en el ámbito social, la relación escuela-iglesia y hasta las formas de enseñar; las cuales de igual manera refiere la maestra Ligia Martínez que indica cómo fue su formación en la infancia y cómo aún las nuevas generaciones han cambiado con el tiempo para ejercer la labor docente. En las siguientes líneas ella lo refiere así:

Como era femenino la formación de nosotras era estricta en cuanto a modales y valores, recalcando la puntualidad y el respeto, ante todo. La vida escolar fue de las mejores de mi vida, con mucha armonía y dirigida por maestras muy versadas en sus áreas de desempeño y el único hombre que nos daba clase era el sacerdote del pueblo, religión y ética... (Párrafo 12, Ligia Martínez).

Cuando ella fue estudiante llevaba a cabo una educación diferenciada, donde había la separación en la formación por géneros, es decir, de carácter femenino y masculino, luego cuando inició la labor como maestra la educación era mixta, posiblemente se cree debido a que era en un escenario lejano y rural, pero con el tiempo la educación mixta se extendió a lo largo y ancho del territorio nacional, tal como ella misma lo refiere así: “... *Inicié con 20 estudiantes, niños de campo, con costumbres diferentes a las mías, pero tuve que amoldarme a la situación...*” (Párrafo 22).

Así mismo, como se describía en el tópico anterior, la sociedad viene cambiando ante muchos fenómenos que influyen en la forma de pensar, sentir y actuar de las personas, a medida que se van suscitando hechos que trascienden en la vida de un lugar como son las nuevas tecnologías; anteriormente según el relato de la maestra Ligia Martínez, las practicas pedagógicas estaban orientadas en la dirección del profesor y existía un vínculo afectivo directo, sin embargo ella cree que este ha cambiado en la medida que hoy se maneja tecnología en el aula, la afectividad viene cambiando en la relación maestra-estudiante:

Haciendo comparación con el maestro de hoy se notan grandes diferencias en el sentido que en la actualidad la tecnología hace posible la innovación en las clases ya que se tienen diferentes aparatos que facilitan cambios y supuestamente mayor aprendizaje pero... también es bastante notorio que el estudiante se torna frío en su relación con su profesor porque falta la parte humana, el afecto y el calor humano que no da un televisor o un video-beam y eso afecta indirectamente los comportamientos estudiantiles pues los

aparatos no enseñan valores ni dan buen ejemplo a seguir” (Párrafo 42, Ligia Martínez).

Siendo evidente un cambio en las prácticas culturales vista desde la misma forma de actuación en la escuela.

5.3.1.4.5. *Imaginario Social:*

De acuerdo al relato de la maestra Ligia Martínez, el maestro era considerado anteriormente como un “todero” pues era un miembro muy importante en la sociedad, especialmente en el ámbito rural, como lo expresa: *“En esa época la figura del maestro dentro de la comunidad ocupaba el segundo lugar después del sacerdote, el maestro era un gran líder y considerado “todero” desde saber ensillar un caballo hasta atender un parto si fuera necesario.”* (Párrafo 26).

Sin embargo, la profesora Ligia Martínez, cree que el imaginario del maestro hoy en día ha cambiado y ahora es una labor poco valorada por la sociedad, pues hace referencia a cómo actualmente ni las autoridades le reconocen, haciendo referencia a la celebración del día del educador como una fecha solo percatada por quienes la realizan:

Ahora se terminó la celebración del día del educador, ya pasa como un día cualquiera y es muy triste decirlo, pero en ocasiones y casi siempre en ese día máximo 1 o 2 alumnos le dice al docente “feliz día”, los padres tampoco, la felicitación es mutua entre los mismos compañeros. Antes las alcaldías realizaban la celebración ahora nada, no se aprecia ni valora esa importante labor que es la

base de la formación de los ciudadanos que integraran la sociedad y la patria.
(Párrafo 59, Ligia Martínez).

En concordancia con Kepowicz (2007), quien cita un listado de situaciones que hacen que la profesión del maestro hoy en día sea una de las tareas más difíciles por la falta de apoyo y reconocimiento de la sociedad y las autoridades; entre las que menciona está la falta de colaboración familiar, desinterés de los estudiantes, inasistencia, problemas de aprendizaje, deserción escolar, desobediencia de los estudiantes, críticas injustas, exigencias externas de superiores, humillaciones, siendo descrita en la siguiente reflexión de la maestra Ligia Martínez con relación a esta última así:

...el respeto hacia las personas mayores y consideradas como superiores era muy marcado y entre esas personas era considerado “el maestro”, circunstancia que en estos tiempos pasó a ocupar los últimos lugares, tanto que la ley defiende al estudiante frente al docente, pero ¿quién defiende el profesor cuando es agredido o golpeado por el estudiante? (Párrafo 7).

5.4. Dimensión Experiencial

De acuerdo a Larrosa (2006) quien describe que la experiencia solo se puede comprender desde la experiencia y la explica a partir de unos principios (exterioridad, alteridad y alienación; subjetividad, reflexividad y transformación; entre otros) que permiten una mayor comprensión de eso que *me sucede* y como *me afecta* y *a otros* a partir de un acontecimiento. Es así que, a partir

de las reflexiones de los hechos narrados de la historia de vida de la maestra, es que este aspecto se constituye como una dimensión importante para comprender el saber pedagógico.

5.4.1. Plano pedagógico.

Tal como afirma Vargas (2015), la experiencia pedagógica se construye a partir de las historias de vida de los maestros en las que se identifican significados, el sistema histórico, los cuales son dinámicos y se pueden proyectar en diferentes escenarios investigativos reconociendo la diversidad, la lucha por la inclusión social, la humanización y construcción de identidades sociales y pedagógicas.

Los sujetos que hacen de la escuela su hábitat son quienes dan cuenta de cómo han vivido la experiencia pedagógica, las cuales se han suscitado de procesos afectivos, intelectuales, comunicacionales, actitudinales, y preferenciales de acuerdo a los intereses de los miembros de la comunidad educativa para llevar a cabo acciones dinámicas complejas ante problematizaciones de su realidad cultural, social y comunitaria, encaminando un entramado de adaptaciones para la transformación (Vargas, 2015).

Tal como se evidencia a lo largo del relato escrito y la fotobiografía de la historia de vida de la maestra Ligia Martínez, quien escribe los esfuerzos que hizo a lo largo de su carrera pedagógica como maestra, plasmando los logros de la Institución Educativa Nueva Esperanza como suyos, porque en ella encuentra sentido e identidad en la labor desarrollada desde que era una escuela y viéndola crecer durante sus años de servicio:

Me queda la satisfacción de haber conocido la Institución Educativa desde sus primeros años y haber ayudado para verla crecer y llegar a alcanzar metas que al proponerlas parecían inalcanzables, pero que finalmente se alcanzaron algunas con gran esfuerzo y otras con poco, pero definitivamente los logros con participación de todos para que los resultados sean compartidos y más satisfactorios el maestro en su contexto no es apreciado por todos, no falta una comunidad la persona que crítica o simplemente no es el docente de su parecer. (Párrafo 72, Ligia Martínez).

5.4.1.1. Prácticas Pedagógicas.

Dentro de las prácticas pedagógicas que refiere la maestra Ligia Martínez, es evidente que muchas de las actividades realizadas en la escuela o Institución Educativa tenían una intención pedagógica como se evidencia en la *Figura 39. Paseo de Integración “Quebrada La Mona”* cuando hacían las salidas, tenían el fin de integrar a los estudiantes nuevos, además también fomentar la identidad y pertenencia con su lugar de procedencia o contexto para valorarlo y aprovecharlo con conciencia; en este ejemplo se puede comprender lo siguiente “No es posible entender la práctica sin el saber y de forma inversa, es decir que el discurso debe disuadir a la praxis y mutuamente la praxis al discurso” (Zapata, 2003, p. 37).

Así mismo, es importante señalar que la maestra Ligia Martínez evoca su primer contacto experiencial pedagógico del cual entiende que su conocimiento le fue útil para encaminar su práctica, siendo un punto de referencia para que la tuviese en cuenta en los siguientes años de su desempeño como docente:

En ese año mi primera experiencia fue inolvidable, los niños y niñas respondieron muy bien a la práctica de mis conocimientos frescos que llevaba de la Normal, hicimos muchas cosas nuevas y agradables para ellos como dibujos, trabajos manuales y costuras en bordados, que agradaron mucho a los padres de familia. Se hizo la primera exposición de fin de año y en la clausura poesía y bailes ensayados por mí, en un “pica disco” de la época, que funcionaba con 6 pilas “Eveready”, marca única en ese momento, los discos eran de una canción por cada lado y de 75 revoluciones, pero así les enseñé a mis niños muchas canciones de música colombiana y danzas del folclor boyacense. (Párrafo 23, Ligia Martínez).

Por otra parte, otra actividad importante a rescatar en cuanto a prácticas pedagógicas llevadas a cabo en la institución y que se mantiene en el tiempo de desempeño en el trayecto de vida pedagógica de la maestra, es el fomento de las danzas y la música colombiana, pues es un elemento clave como se menciona a continuación: “La mera actividad práctica, sin subjetividad, no es praxis, al igual que la mera teoría sin objetividad no es praxis” (Vargas, 2015; p. 120); es decir para esta maestra el valor cultural de la música y el folclore en la escuela rural tiene un gradiente importante que difunde la identidad territorial “los bailes, música, cantos, comida típica, paisajes, lenguaje, vestuario y arquitectura” (Muñoz, 2007; p. 129).

Las danzas se conformaban con docentes, padres de familia y estudiantes, algo sobresaliente en comparación con los otros dos colegios. Los trabajos

en material reciclable nos dieron grandes triunfos, dirigidos por el docente Omar Moreno hasta se creó una banda rítmica que logró premios en muchas partes y se llevó a una estudiante hasta el Brasil para contar y mostrar las experiencias del trabajo en equipo. Para ella este viaje de una semana se logró gracias a la “Corporación Autónoma Regional de Chivor” (CORPOCHIVOR) que apoya todo lo relacionado con el valor y cuidado del medio ambiente. (Párrafo 49, Ligia Martínez).

Se encuentra en los relatos de la maestra Ligia Martínez, el sentido de promover desde la institución el cuidado y preservación del medio ambiente es una de las características de un maestro rural que desea embellecer el segundo hogar (González & González, 2007), porque los maestros no se limitan solo a la transmisión de conocimientos, sino que hacen reflexiones sobre el estatuto epistemológico de su práctica en contexto articulando sus acciones educativas mediante sus propios saberes y las necesidades del medio (González, 2016).

5.4.1.2. Políticas Educativas.

La historia de vida permite escuchar las voces silenciadas que facilitan conocer y analizar diferentes y complejos procesos de construcción social e individual, además posibilita identificar la ley, la normatividad su apropiación y aplicación ya no desde grupos dominantes de la sociedad sino desde sujetos, que ven con otro foco la realidad (Puyana & Barreto, 1994).

Para el año en que yo inicié mi labor educativa (1975) no eran muchas las exigencias para ingresar a trabajar, solamente el acta de grado y copia del

diploma de “maestro-a” el cual era indispensable porque para ese tiempo no admitía El Gobierno a nadie laborando en educación con un perfil diferente y dicho entre paréntesis uno de los peores desaciertos cuando en el año concursan para docentes toda clase de personas con perfiles varios (ingenieros, enfermeras, médicos, veterinarios, abogados, etc.) y claro con puntajes altos resultaron ubicados en las plazas de innumerables instituciones educativas, desplazando de manera injusta a quienes quizá por vocación escogieron la docencia como fuente de empleo y supervivencia familiar y social; pero principalmente porque estaban capacitados y eran o son competentes en el aspecto formativo y cognitivo de niños y jóvenes. (Párrafo 77, Ligia Martínez).

La maestra Ligia Martínez, considera que los procesos de selección de maestros han cambiado, anteriormente eran docentes egresados de las licenciaturas de las facultades de Educación de las Universidades y maestros de las Escuelas Normales, pero con el tiempo estas instituciones educativas fueron cerrando, hoy en día son muy pocas actualmente, ya que pueden ingresar otros profesionales a la carrera docente y el ingreso se aplica mediante concursos que son evaluaciones estandarizadas análogas a las pruebas de Estado *SABER 11°*, siendo una política de evaluación de calidad educativa de Educación Media y un requisito en algunas Instituciones de educación superior, tal como lo dice en las siguientes líneas:

A través del tiempo es tanto el número de errores de parte del MEN que hacía 1996 acabaron con la mayoría de Escuelas Normales y

descentralizaron unas pocas (las más grandes supuestamente) dejando “una” por varias provincias de un Departamento para evitar la demasiada cantidad de “bachilleres pedagógicos” egresados anualmente y para los cuales ya no había suficiente fuente de empleo en Educación de allí mismo nacen como coladores los famosos “concursos” que dicho de paso nunca miden los conocimientos ni mucho menos la práctica y el desempeño del docente en su aula de clase. Similar a los resultados de la prueba SABER 11, en muchos casos es más suerte que saber. (Párrafo 78, Ligia Martínez).

Sin embargo, tal como lo describe la maestra Ligia Martínez, esto ha cambiado bajo las demandas del MEN para responder a unos indicadores y pruebas estandarizadas, dando mayor importancia a un entrenamiento de competencias como Vásquez (2008) lo menciona, a una educación meramente instruccional que no cuestiona ni critica, es decir solo tiene el objetivo de responder a instrumentos cuantificables más que a las necesidades de ser en una sociedad que amerita darle importancia a la construcción social desde una formación que empodere a los estudiantes desde su contexto a una mejor calidad de vida individual y colectiva; pero la realidad de la escuela de hoy opera bajo diferentes mecanismos que tienden a continuar con la educación tradicional positivista industrial reduciendo a la escuela como el lugar de instrucción, transmisión y reproducción de una cultura dominante inclinada a contestar las exigencias capitalistas (Giroux, 1997).

5.4.1.2.1. *Lineamientos curriculares*

Sin embargo, el sistema educativo pareciese haber fracasado porque ha perdido el valor sentípiensante del ser humano, “que por más eficaz que sea la destreza del razonamiento del individuo, sino va acompañado del cultivo de la dimensión desiderativa, es imposible alcanzar cambios significativos a nivel individual y colectivo” (Araujo, 2013; p. 133); puesto que el interés de lograr un país más educado se ha enfocado en lograr resultados bajo una modalidad meramente instrumental, aunque cada día aumenten las cifras de diferentes fenómenos sociales que afectan a la juventud como son el suicidio (Semana, 2016), embarazo en adolescentes (El Universal, 2015), pues para la humanidad ha sido más accesible llegar a la luna que al corazón de un niño (González & González, 2007).

La escuela debe ser un lugar donde se relacione la vida diaria, se enseñe a vivir y porque no a ser feliz, por ello como sugiere Suárez (2015), la educación debe articular conocimientos con problemas cotidianos en el que el enseñar y aprender esté orientado a temas sociales en los que se promueven los derechos, los deberes, los valores, llevar a cabo la democracia, y hacer de la escuela un lugar inclusivo, que promueva la resolución de conflictos y la convivencia como se señala en el relato de la Figura 37 *“Participación de los niños en talleres relacionados con el conflicto armado de esa época, donde los paramilitares amenazaban con el reclutamiento con jóvenes y niños, para lo cual los docentes debíamos crear estrategias para reaccionar en el caso de presentarse tales situaciones”*, Ligia Martínez.

5.4.1.2.2. *Laboralización:*

Como lo manifiesta Bautista (2009), sobre el análisis que hace de la profesionalización docente, son evidentes los cambios a los que se han visto envueltos los profesionales de la educación desde que salió el Decreto 1278 de 2002, el cual masificó y diversificó el ingreso a esta carrera por mencionar uno de los cambios, entre otros está, las nuevas disposiciones a las que se enfrentan hoy los maestros de Colombia como jornada única, evaluación de desempeño, y las formas de ascenso que durante muchos años se realizaban a través de una prueba escrita, y desde hace pocos años, en la Resolución 15711 de 2015 viene cambiando con otras formas de evaluación que se han venido concertando con FECODE, a través de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Esta modificación hace que exista una re-significación entre profesores nuevos y antiguos, impactando en expectativas, imaginarios y representaciones que elaboran unos y otros frente a las distintas condiciones que establece el nuevo estatuto (Bautista, 2009) y que seguirá siendo una lucha sindical, por la unificación de un único estatuto docente.

La actuación del MEN frente a ello ha sido realizar múltiples reformas educativas en las cuales en los últimos años ha sido de forma unilateral, para un “supuesto” mejoramiento de los “procesos internos de la carrera docente, tales como formación inicial y en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación, etc., como un factor clave en el aumento de la calidad educativa” (Bautista, 2009; p. 112).

Sin embargo, al parecer muchos maestros consideran lo contrario, de acuerdo al relato de la maestra especial Nora Ulloa en el estudio realizado por el Grupo de Investigación de la Universidad de Antioquía, deja entrever cómo para el Estado invertir en sus docentes de apoyo de educación especial no es relevante, cuando en estas instituciones hay un cierto número de estudiantes con alguna necesidad especial, pues ahora quien se ocupa de estos niños es el profesor regular por aquello de la inclusión (Yarza de los Ríos et al. 2015).

La labor del docente de apoyo especial, tiene como función brindar la oportunidad de escolarizar a la población que se encuentra en condiciones de marginalidad en ese caso niños con alguna discapacidad y para este estudio los maestros rurales deben atender niños y adolescentes de una población campesina. ¿Por qué para el Estado hablar de inclusión y cobertura son políticas que deben ir sobre ruedas en las Instituciones?, pero cuando se trata de alcanzarla no valora ni remunera significativamente la labor del maestro en situaciones de marginalidad, sí lo que hace, con su labor es servir a la sociedad.

Pues hace algunas décadas los gobiernos locales y departamentales consideraban y reconocían con un valor agregado a maestros especiales y rurales tal como dice la maestra Nora Ulloa, quien recibía una prima especial del 10% más su sueldo en Antioquía y en Boyacá a los docentes que servían a la Secretaría Departamental con algunas primas particulares, pero que con el nuevo Decreto Ley 1278 de 2002, desde el MEN son muy pocos los incentivos para quienes desde su labor forman a niños y adolescentes con sentido de vida para orientar y hacer una sociedad mejor como se diría hoy en día el lema del MEN “Hacer de Colombia la más educada para el 2025” y

prevenir tantos fenómenos y problemáticas sociales que son el reflejo de una sociedad enferma que crece en hacinamiento en las cárceles y de habitantes de calle en las ciudades.

Se hace un análisis con relación al ejercicio de otros oficios, sin demeritar obvio la labor que ellos ejercen porque es muy valiosa, pero pareciera que el Estado en las últimas décadas se ha metido más la mano al bolsillo por la *rehabilitación y reeducación* penitenciaria, (Decreto 446 de 1994 que habla sobre el régimen prestacional de los funcionarios del INPEC), que el brindar condiciones dignas y de satisfacción económica de los trabajadores de la Educación de las nuevas generaciones, pues se podría hablar de que sí se reconoce la labor de quienes pueden encaminar la sociedad en función de *prevenir*, se podrían mitigar tantos padecimientos sociales.

5.4.1.2.3. *Gestión Administrativa*

¿Por qué hablar de gestión administrativa en esta discusión? Aunque parece una respuesta obvia, es importante aclararla, dado que este estudio se remite a la comprensión del saber pedagógico a partir de la historia de vida de una maestra, es necesario considerar que ella no solo se dedicó a la docencia, sino que también realizó funciones de directiva docente, como la de ser rectora de la Institución Educativa Nueva Esperanza durante casi ocho años, en los cuales a través de su labor y gestión, junto con sus colaboradores maestros, estudiantes y familias logró realizar actividades que favorecieron el crecimiento y éxito educativo de la institución que lideró, tal como lo describe a continuación:

Traté de dirigir el plantel con apoyo de los Consejos y Académicos de turno en cada año y claro con la Asociación de Padres de Familia que es un ente muy importante en el engranaje de la Institución con gran ayuda de los docentes y estrategias varias para el buen aprendizaje, logramos colocar el plantel educativo en el primer lugar a nivel del municipio, sobresaliendo en pruebas SABER 11°, 9°, 5° y 3°, actividades culturales (Danza, teatro, poesía, etc.) durante la jornada cultural anual, exposiciones de ciencia y tecnología y manualidades, especialmente con material reciclable. Igualmente, en deporte principalmente en fútbol de salón femenino (Párrafo 48, Ligia Martínez).

Dominguez & Oroño (1996), afirman que la gestión administrativa es un proceso que implica decisiones que buscan fortalecer la institución educativa, a través de la integración de recursos y actividades que promuevan el mejoramiento de la función de la escuela como organización, siendo evidente en la labor de la maestra Ligia Martínez, la gestión y participación de un colectivo para lograr satisfacer necesidades del Establecimiento educativo.

5.4.1.2.4. Gestión pedagógica:

Cuando la mirada reflexiva y pedagógica se logra hacer en la escuela para llevar a cabo un currículo flexible, se propiciará un horizonte significativo que vislumbra diferentes mundos, en el que hay lugar para el debate, los convenios, los disensos (Vásquez & Henao, 2008) y en sí

entrever como el arcoíris los diversos mates de cada pensar y sentir de los miembros de la comunidad educativa que transformen y trasciendan su realidad.

Haciendo comparación con el maestro de hoy se notan grandes diferencias en el sentido que en la actualidad la tecnología hace posible la innovación en las clases ya que se tienen diferentes aparatos que facilitan cambios y supuestamente mayor aprendizaje pero... también es bastante notorio que el estudiante se torna frío en su relación con su profesor porque falta la parte humana, el afecto y el calor humano que no da un televisor o un video-beam y eso afecta indirectamente los comportamientos estudiantiles pues los aparatos no enseñan valores ni dan buen ejemplo a seguir. (Párrafo 42, Ligia Martínez).

Por eso, la profesora Ligia Martínez menciona en su relato la importancia de la relación afectiva del maestro con sus estudiantes, aunque notó que en los últimos años esta ha cambiado tal vez por los intereses más de una educación que responda a estándares mundiales y tecnócratas que a las necesidades subjetivas de la niñez, los cuales buscan hallar en esa relación, una voz que transmita amor y le dé sentido a su vida, que empiece abrir el capullo; puesto que sí da esa posibilidad, el educador brinda posibilidades que promueven su “desarrollo emocional, intelectual, moral, ético, político y cultural” (González & González, 2007; p. 145).

Con el avanzar del tiempo la forma de ser como personas en los estudiantes fue muy variable, como tuve la fortuna de laborar más de 20 años con

primaria más o menos hasta 1996, trabajé con todos los grados, claro que dé a uno pues aún no había cometido el Gobierno el error de unir grados para ahorrar docentes y por consiguiente deteriorar la calidad en la educación. Con la unificación de grados se perjudica la calidad de la educación, porque el trabajo para el docente aumenta y más cuando los cursos no son seguidos, la edad y los contenidos interfieren en el avance del aprendizaje; dado que los tres grados estudian en la misma aula. (Párrafo 31, Ligia Martínez).

Por otra parte, una de las respuestas ante los embarazos en adolescentes en la juventud de Santa Teresa en los años 90, fueron las acciones tomadas por los docentes y el director de núcleo municipal de la Secretaría de Educación de Boyacá, gestionando la extensión de la educación secundaria y media en dicho sector, para dar cobertura a adolescentes, jóvenes y adultos. Sin embargo, muchos de los niños, niñas y adolescentes se hallan vulnerables a tantos “problemas sociales”.

Sin embargo, mientras el sistema educativo continúe exigiendo que la escuela sea un taller autómatas que conteste a políticas centradas a factores económicos mundiales seguirá siendo un lugar homogenizante, autoritario y de alguna manera atrasado para una sociedad que no existe (Castañeda, 1996).

Es así que, la investigación tiene la oportunidad de aludir la importancia del relato dicho por una persona con experiencia desde el aula y fuera de ella, dinamiza nuevas formas de pensar la

escuela, con una función potencializadora de sujetos con derechos y así lograr que ejerzan un rol político e histórico que lideren su autonomía y libertad en este tiempo (Vásquez & Henao, 2008).

Aunque surgen las dudas mientras se reflexiona ante dicha premisa ¿por qué hoy en día los estudiantes no muestran el interés por estudiar? ¿Será que los indicadores o exigencias del sistema educativo en vez de motivarlos los alejan del deseo de estudiar para la vida?; siendo sólo preguntas que surgen, ¿será que el maestro ha perdido el sendero de su autonomía para encaminar a sus estudiantes a esa mayoría de edad según Kant? ¿Será que prepararlos para determinadas pruebas escritas en verdad les encauza para lograr empoderarse para transformar su realidad individual y contextual?

Sin embargo, como lo recuerda Araujo (2013), la educación es la herramienta poderosa y armoniosa de desarrollo humano, y la cual mitiga los vejámenes humanos como son la pobreza, exclusión social, ignorancia, opresión, injusticia, drogadicción, intolerancia, guerra, entre otros; una educación que promueva la conciencia de cambio para lograr (aunque utópico) una sociedad transformadora y distinta; sea entonces la escuela la institución socializadora que promueva una educación que visibilice lo sentipensante para y por la convivencia; así mismo se influencie para el progreso usando un lenguaje de posibilidad, crítica, dialogo significativo, iniciativa humana, libertad, democracia y justicia social (Giroux, 1997).

La escuela ideal para Giroux (1997), debe ser el lugar de lucha que actúe para el riesgo y se posicione en un discurso y acción contraria ante cualquier oposición, desempeñando el maestro una función social e intelectual, cambiando sus condiciones de trabajo y adaptándolas para

desarrollar acciones políticas y culturales del contexto inmediato, superando limitantes, sufrimientos y enfocándolos a una actitud compasiva, solidaria y de cambio social.

5.4.1.2.5. Relación colegaje

El maestro es portador del saber a partir de la historia de la educación y la pedagogía, puesto que este se da como un compendio de relaciones que se han suscitado a lo largo del tiempo y el espacio en la declaración de un discurso que recoge los conceptos de historicidad de la pedagogía, el saber popular que ha surgido de las experiencias de los actores de una comunidad educativa (Zapata, 2003).

Siendo evidente la relación que tuvo la maestra con sus colegas, con quien contó desde el inicio de sus labores pedagógicas y con quienes compartió dificultades y retos como lo refiere en diferentes momentos de su relato:

Durante unos 8 años laboré con grado 1°, el número de alumnos aumentó y enviaron a otra docente Anunciación Moreno, para apoyar la educación. Teníamos una reunión de maestros en San Luis cada 2 meses, todos los del municipio debíamos asistir... (Párrafo 24, Ligia Martínez).

Como se describió en la parte de análisis del estudio, el *saber pedagógico* que se construye se hace a través del colegaje cuando se comparten experiencias significativas como lo hacían en los microcentros denominando este tipo de actividades como investigación educativa.

5.4.1.2.6. *Recursos didácticos*

Dentro de los hallazgos hay algunos elementos que describen algunas acciones pedagógicas en las cuales se usan los recursos didácticos, que se sustentan al inicio de sus labores cuando usó un tocadiscos para ensayar bailes y canciones; como se puede contemplar en las Figuras 14, 15 y 16, en la que se evidencia la importancia del dibujo, las obras manuales y costuras; así mismo el desarrollo de proyectos transversales ambientales usando la creatividad y recursos del medio como se observa en la Figura 41, haciendo de su relato un sustrato y aporte importante al saber pedagógico como lo refiere Zapata (2003; p. 179): “La episteme donde aparece. El sustrato narrativo que lo sostiene y legitima en el ancho (ilimitado) mundo de la educación, la pedagogía y la didáctica”.

Siendo otra característica del maestro rural y de la enseñanza multigrado el uso del juego como didáctica y uso del contexto, como se logra contemplar en las fotos de integración de todos los estudiantes de salida a la quebrada, también el desarrollo de las labores del campo como el desarrollo de la educación técnica de la granja, fomentando apropiación del saber local y la innovación (Suárez, 2011).

5.4.1.2.7. *Jornadas Pedagógicas*

Bustos (2007), considera que la formación de maestros rurales multigrados no ha sido pertinente ni contextualizada, categorizándola como deficiente puesto que existe un desencuentro entre la academia y la realidad, es decir entre los centros de formación superior y la escuela multigrado rural, pues sus características la hacen particular y diferente y muchas veces las mallas curriculares universitarias proponen una, que va dirigida a orientar la educación en zonas urbanas o suburbanas.

Por otra parte, Bustos (2007) cree que los docentes rurales también tienen algunos limitantes y/o victimizan sus circunstancias, obstáculos como: el ser nuevos en la labor docente, ingresar a ser maestro rural con una formación pedagógica deficiente y el difícil desplazamiento por la situación geográfica en el que se labora, pero contrario a lo que la maestra Ligia Martínez manifestó, ella aunque fue novel en sus inicios y se desplazó a dar comienzo en su carrera docente, llevó muchas innovaciones que fueron útiles y novedosas para sus estudiantes en ese momento como recién egresada.

Así mismo, a pesar de las dificultades geográficas del territorio de San Luis de Gaceno, los maestros se desplazaban de las diferentes veredas, a largas distancias, terrenos y senderos hidrográficos peligrosos, para participar periódicamente cada dos meses en jornadas pedagógicas denominadas microcentros, al inicio y final del año; las cuales describe como una práctica

pedagógica enriquecedora porque se llegaban a acuerdos, conclusiones y direcciones para enfocar la educación del municipio en el sector rural y urbano.

Aunque hoy en día, existe algunos espacios de diálogo intra-docentes y muy reducido inter-docentes en el municipio de San Luis de Gaceno; en las semanas institucionales que se llevan a cabo al inicio del año, en semana santa, a mitad y final de año, generalmente se hace para diligenciar actividades administrativas y actualizar documentos, sin embargo, se dan pequeños espacios para el análisis, el debate y la dirección didáctica y manejo pedagógico de la institución desconociendo la realidad global de la educación del municipio.

En concordancia con lo manifestado por Bustos (2007), actualmente en ese sentido la capacitación por parte municipal es débil para responder de forma oportuna a las necesidades educativas de esa población rural y multigrado. Aunque hace aproximadamente dos años por parte del MEN en convenio con Secretarías de Educación ha venido beneficiando a muchos maestros con becas condonables para que se formen en un programa de maestría (Ministerio de Educación Nacional, s.f).

Es oportuno mencionar que ninguno de los maestros en propiedad para el 2015 de la Institución Educativa Nueva Esperanza se postuló para ello, se podría hipotetizar por lo siguiente: la formación es necesariamente presencial cada ocho días (sábados), en el caso de los maestros del departamento de Boyacá, porque el convenio que existe es con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, seccional Tunja, lo que en cuestión de desplazamiento es casi imposible hacerlo por las pésimas condiciones de la vía entre Santa Teresa-Tunja; y tal

vez porque no hay motivación, salud y recursos económicos de algunos de ellos para hacer la movilización. Sin embargo, muchos docentes se han capacitado u optado a títulos de forma virtual, que han facilitado su calidad de vida, pero no se podría precisar que tan pertinentes hayan sido para la formación específica en educación rural y multigrado.

5.4.1.2.8. Liderazgo social:

De acuerdo a lo narrado de la maestra Nora Ulloa, docente participante del estudio de narrativas de educación especial menciona que el liderazgo que ejerce un maestro debe partir de las necesidades de la comunidad (Yarza de los Ríos et al. 2015), en acuerdo con lo que cree la profesora Ligia Martínez de Acevedo, quien narra varios hechos en los que desde la Escuela se buscó solucionar problemáticas y necesidades comunitarias.

En el esfuerzo es necesario que administraciones educativas, comunidades rurales, entidades locales y profesorado las perciban en el mismo sentido. Se trata de abrir una línea de comunicación de ventajas más que de despropósitos. Es también una forma de convertir el victimismo del que hablábamos en ventajismo (Bustos, 2007; p. 4).

Por ello, el maestro rural operará en función de las necesidades de su comunidad, y un problema lo verá como una oportunidad para empoderar la comunidad, en el que cuando se

apropia de las necesidades y puede lograr una educación en contexto como por ejemplo lo hacen los Mixe en México, que desarrollan una pedagogía del contexto y como dice Argüello (2016), se fortalece la educación de los pueblos con sus saberes y conocimientos, basados en una pedagogía decolonial desarrollada en contexto.

5.4.1.2.9. Reconocimiento:

Como se argumentó en el planteamiento del problema investigativo, una de las motivaciones que orientó este estudio es lograr reconocer la labor docente y poderla posicionar si esto fuese posible. Dentro de los hallazgos que se encontraron en el relato de la maestra Ligia Martínez, es que si es posible hacerlo; pues ella refiere que hicieron un evento los miembros de la comunidad, estudiantes y colegas con el objetivo de reconocerla y agradecer la labor hecha; en acuerdo con la siguiente premisa que dice: “Las conexiones personales de los profesores con el medio contribuyen al éxito de estas escuelas, permitiendo el compromiso y la dedicación” (Bustos, 2007; p. 5), siendo el evento que se puede evidenciar en la Figura 44. Placa de reconocimiento educativo, 22 de febrero de 2015, resultado de su compromiso e identidad con esa comunidad, que ayudó por cuarenta años; concluyendo que los maestros como constructores sociales, y con su impacto pedagógico pueden transformar la sociedad y el imaginario del maestro hoy en día a través de su oficio el cual demanda dedicación, compromiso y abnegación a su labor.

5.5. Conclusiones de la investigación

A través de la historia de vida de una maestra es posible conocer elementos del saber pedagógico el cual se constituye en la misma obra educativa. El aporte que da la escritura autobiográfica, como habilidad meta cognitiva y reflexiva posiciona el quehacer de los maestros rurales de Colombia, a través del ejercicio crítico que hace la participante de este estudio, la profesora Ligia Martínez, constituyendo su obra como construcción y producción intelectual del saber pedagógico en el ámbito rural.

Su historia de vida se plasma a través de la autobiografía y la fotobiografía, dando respuesta evidente a cuestiones históricas, epistémicas, sociológicas, antropológicas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, en fin, este tipo de estudios responde a diferentes cuestionamientos de las ciencias sociales, es decir, son dispositivos metodológicos que permiten la comprensión desde fundamentos hermenéuticos centrales, permitiendo acercar al lector a una realidad evidente pero poco conocida, especialmente en escenarios académicos de educación superior o en eventos de divulgación científica, lo cual le permitirá hacer una mirada crítica y reflexiva de lo que acontece en la escuela rural colombiana.

Los hallazgos del estudio aportan al sustrato teórico, pues la experiencia pedagógica de la maestra Ligia Martínez en su contexto socioeducativo rural posiciona y legaliza el saber pedagógico desde los procesos de democratización y cambios por los que ha pasado la escuela rural colombiana. Al mismo tiempo, hace visibles los factores análogos de la educación rural latinoamericana que resultan inspiradores para la cualificación pedagógica permanente de tareas y prácticas culturales.

Este estudio tiene un impacto social y pedagógico a nivel nacional y Latinoamericano, puesto que es una investigación con un enfoque no convencional, desde *adentro* y no *sobre*, rescatando la realidad educativa y social de una comunidad y escuela rural, desde el protagonismo de su actor, narrador y autor principal del relato autobiográfico, la maestra Ligia Martínez.

La investigación aporta al sustrato epistémico de las pedagogías del sur, valorando y rescatando el conocimiento propio de una cultura y de quien se ha constituido como una agente social y artesana de la cultura, mediante una radiografía epistémica desde la pedagogía decolonial, potenciando el valor del ser, el saber, las prácticas socioculturales, pedagógicas y curriculares; extraído del análisis integrativo-experiencial que se aplicó para la comprensión de este estudio, siendo un aporte para la escuela rural en Latinoamérica.

Una de las dimensiones abordadas fue la subjetividad, la cual acerca a la realidad que se ha elaborado a lo largo de la historia de un contexto socioeducativo, aportando e identificando elementos significativos de la constitución del saber pedagógico como son la afectividad, la identidad, los valores, las creencias, las emociones y otros aspectos que hacen parte del aparato psicológico del ser, en este caso de una maestra.

La afectividad es un elemento importante y constituyente del desarrollo del saber pedagógico en cuanto a la identidad del maestro, en la relación estudiante – maestro y el desarrollo de la práctica pedagógica, posibilitando vínculos con colegas y con las familias. El afecto en la escuela por su parte, potencializa y genera habilidades para la vida de los estudiantes, como son la convivencia y la ciudadanía en y para la sociedad. Ser maestro va más allá de lograr desarrollar

habilidades cognitivas en los estudiantes, es decir, es facilitar una educación integral sentipensante.

Otro elemento del saber pedagógico es la función axiológica que puede llevar a cabo el educador, y es desarrollar habilidades sociales para la vida, la convivencia y la paz en sus estudiantes a través de una educación que se oriente en valores, es importante que este sea un sujeto reflexivo y agente social de progreso fuera y dentro de la escuela. Esto cobra especial relevancia en los contextos rurales que, al haber sido golpeados especialmente por los efectos devastadores de la violencia, son también considerados los espacios sociales pioneros en la reconstrucción social de un país reconciliado.

El saber pedagógico comprendido desde una dimensión social, permite reconstruir y revisar a fondo los discursos que se han forjado a lo largo de la historia a nivel institucional, recobrando las prácticas y reformas educativas, con el trayecto pedagógico de una maestra que duró en ejercicio por cuatro décadas. A través del relato, la fotografía y la narrativa se pueden identificar características sociales y culturales de la comunidad a la cual se encontraba vinculada la maestra, que permitieron ahondar sobre sucesos históricos que en muchas ocasiones tienden al olvido y a través de este ejercicio es posible rescatarlos, donde ella se convierte en un gestor social, que llegó a empoderar a los habitantes de su comunidad logrando la superación de dificultades en la calidad de vida.

Un maestro que logra identificarse y logra compenetrarse en su contexto socioeducativo, podrá levantar generaciones diferentes con mejores condiciones de vida, estudios que integran

dispositivos biográficos hacen que la pedagogía sea una práctica histórica que medie en la cultura y viabilice un proyecto ético en sus comunidades. El maestro rural como agente social y político puede empoderar comunidades desde la escuela, siendo una característica de su identidad profesional.

Desde la dimensión experiencial es factible que se identifique el contenido semántico del trayecto pedagógico de los maestros, en el cual se evidencia en la construcción identitaria del sujeto y del colectivo, siendo necesario comprender las prácticas pedagógicas desde el saber, ejemplo de ello es una de las experiencias significativas que relata la maestra rural de este estudio quien resalta la importancia de avivar la cultura a través de la danza y el folklore dado que fomenta la identidad territorial. Así mismo otro ejemplo de esto es como la escuela rural incide en la formación de una conciencia ambiental, propiciando en sus estudiantes estrategias para preservar el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de proyectos agrónomos, acercándolos aún más al desarrollo de las ciencias naturales de forma vivencial.

La escuela rural puede llegar a ser una respuesta en el proyecto de vida de los jóvenes campesinos, como fue la experiencia pedagógica que se desarrolló en el caserío de Santa Teresa con la extensión de secundaria con una modalidad media técnica, que orienta a sus estudiantes en actividades agropecuarias, siendo esta una experiencia de la gestión pedagógica de cobertura y extensión educativa de secundaria y media que ayuda a mitigar las problemáticas sociales de los adolescentes y jóvenes del sector, pues generalmente, los adolescentes del campo son activos y desarrollan actividades que les permiten obtener ingresos económicos y esto incide en la deserción escolar.

Este estudio llama la atención sobre la importancia de vincular el afecto en las actividades escolares como una respuesta estratégica ética a los problemas sociales que surgen en una sociedad que viene cambiando aceleradamente influenciada por los medios de comunicación y otros fenómenos, aunque la relación maestro-estudiante actualmente es distante y fría sobre todo en secundaria. Así mismo, la investigación a través del relato evidencia cómo la familia ha cambiado a lo largo de esas cuatro décadas, siendo los lazos afectivos más tenues por la separación parental con sus hijos bien sea por cuestiones económicas o por falta de compromiso en el asumir dicha tarea, siendo hoy la familia *light*.

La familia es un elemento importante a nivel mundial para la consecución de fines educativos y sociales, gracias a la integración y la interacción de las mismas se identifican otras categorías del saber pedagógico que va más allá de los muros del aula.

El maestro rural en muchas oportunidades tiene que asumir consecuencias al ejercer dicha labor cuando se encuentra en situaciones de difícil acceso, sus lazos afectivos se vuelven tenues o a veces se rompen por la lejanía, sin embargo, al estar en ese contexto socioeducativo surgen nuevos planos relacionales desde la escuela. Cuando se da la oportunidad interpretativa desde una dimensión subjetiva, es posible identificar las creencias del maestro, que están relacionadas con momentos, situaciones y acontecimientos del contexto socioeducativo, claves para el desarrollo de un horizonte institucional y comunitario.

La identidad profesional del maestro rural se va construyendo a lo largo del ciclo vital, en la que se dirige de acuerdo a las situaciones que influyen en la vida personal, los logros que alcanza un maestro rural en su escuela o vereda, generalmente le permiten fortalecer lazos de trabajo comunitario que hacen que se perciba esa identidad institucional y que desde este estudio autobiográfico hace posible esclarecer en la participante una identidad intelectual, es decir induce a la reflexión de su acción pedagógica y social.

Por otro lado, es evidente que las prácticas culturales vienen cambiando a medida que la sociedad se viene transformando de acuerdo a los hechos sociales de cada época. Los medios masivos de comunicación vienen impactando las vidas de los jóvenes rurales, pues a través de estos han hecho que se caigan brechas con el conocimiento y ya no hay un atraso a los acontecimientos mundiales, sin embargo, ha incidido en las pautas de comportamiento de los adolescentes campesinos quienes se tornan diferentes ante el uso de las tecnologías que pueden llegar a ser un instrumento del colonialismo en la escuela, pero es el profesor quien está llamado a ejercer una función co-directiva pedagógica la cual induzca al dialogo y la reflexión, encausando su uso con responsabilidad, a pensar críticamente y a sacar el mayor provecho de estas.

Es necesario que los maestros en general reivindiquen el imaginario social del maestro hoy en día, a través de su compromiso y el desarrollo de proyectos investigativos como este, que tienen el fin de divulgarse en escenarios académicos. La escuela y el maestro rural están llamados a ejercer su autonomía y a construir territorio desde las necesidades locales de su comunidad, en el que sus educandos aprendan para la vida y sean felices en el medio que viven, superando

dificultades. Aunque las condiciones laborales de los maestros están devaluando la dignidad del profesional forjador de la cultura y productor de saber pedagógico.

El Estado con sus nuevas políticas de calidad educativa, han desenfocado la educación integral, puesto que ha ponderado con mayor porcentaje la eficacia y la eficiencia de las pruebas estandarizadas en las instituciones educativas, pruebas que son de carácter instrumental y responden a procesos cognitivos más que a las necesidades afectivas y sociales que surgen en el contexto. La identidad del profesorado en Colombia hoy en día ha cambiado como consecuencia de diferentes reformas educativas que se vienen dando continuamente y por la respuesta pasiva que ha tenido FECODE y los sindicatos ante estas. Esto se evidencia en las condiciones laborales de los maestros del Decreto 1278 de 2002, no son fáciles puesto que desde su ingreso vienen teniendo diferentes dificultades, que aún continúan como obstáculo para su permanencia y promoción; siendo las exigencias para ejercer esta profesión cada vez mayor, bien sea por solicitud del MEN o por responder a una sociedad cambiante y que presenta diversos fenómenos como la desintegración social por la evidente problemática de crisis económica del país.

Las políticas educativas actuales continúan respondiendo a parámetros mundiales de tipo capitalista reduciéndola a una educación instruccional, en la que cumpla con estándares mundiales sin importar si hay identidad con su territorio. El profesorado está llamado a transformar estas políticas, desde una posición académica en la que se divulgue en unanimidad su saber pedagógico y se argumente con evidencias que la calidad educativa no puede pasar por encima de las necesidades locales contextuales cuando es más importante enseñar a vivir con sentido que tener un número calificativo en la prueba.

Los maestros necesitan participar en las reformas laborales educativas para que no continúen siendo afectados, sino que se les dignifique y posicione de acuerdo a la labor que desempeñan, como se les reconoce en naciones que tienen la mejor calidad educativa. La gestión administrativa pedagógica es posible en una institución educativa gracias a la concatenación de un colectivo, especialmente el respaldo que hay del colegaje para la consecución de proyectos y metas para su contexto socioeducativo, siendo este la base para generar transformaciones no solo a nivel del saber pedagógico sino también para resaltar la labor docente.

El maestro rural multigrado necesita de una formación pertinente para que logre llevar a cabo estrategias y didácticas que vinculen los temas y sean propias para su contexto, pero la capacitación para los maestros rurales es un aspecto que no es tan factible sobre todo para aquellos que se encuentran en lugares de difícil acceso, ya sea por la dificultad de desplazamiento o por la carencia todavía de recursos básicos como la energía e Internet. Durante el relato la maestra evidencia que algunos espacios para el diálogo fueron los microcentros, siendo espacios importantes que hoy en día se deben reclamar, para construir de forma colectiva la actualidad educativa, en la que el profesorado tiene la posibilidad de reflexionar, analizar y concluir frente al desarrollo de estrategias que mejoren la calidad de vida y como consecuencia propicien una educación de calidad.

La ventaja de los maestros rurales que viven en condiciones de difícil acceso para el desarrollo de su labor, permite que esas mismas circunstancias se conviertan en oportunidades que a través del día a día, logran empoderarse en su comunidad y liderar una pedagogía del

contexto. Este estudio promueve el reconocimiento de maestros que parecen estar en el olvido, pero que si se ponderan en la academia permite un mayor conocimiento pedagógico desde el ejercicio en el aula o más bien dentro de su contexto socioeducativo, que va más allá de los linderos de la institución educativa.

5.6. Recomendaciones

- En la estructura que se propuso como formato guía categorial, se puede indicar que es un recurso que delimita los alcances, objetivos y pretensiones investigativas, siendo este un elemento de recolección que fue planeado con anterioridad.
- En estudios que se focalizan trayectos de vida específicos basándose en el uso de fotografías, permite aportar elementos que complementan el discurso y amplían la concepción del lector y de los interesados en determinados temas propios de las ciencias humanas y las sociales que se pueden abordar a nivel nacional y Latinoamericano.
- Es necesario fortalecer los procesos investigativos biográficos en las facultades de educación de pregrado y postgrado, ya que estos permiten rescatar la voz del maestro permitiendo que se reconozca desde la academia acortando brechas entre los teóricos y la realidad práctica del quehacer pedagógico.

- Dar apertura a un programa de educación superior que oriente a los maestros rurales a nivel latinoamericano sobre la especialidad de ser docente multigrado, para equiparlo de herramientas pedagógicas que fortalezcan su perfil para llegar a ser pertinente a su realidad inmediata.

5.7. Sugerencias

- Dentro de la línea investigativa Biográfica–narrativa, es importante desarrollar más estudios que involucren la voz del maestro, para integrar esa información con otros recursos propios de la vida de los maestros de Colombia o Latinoamérica, como son los cuadernos o registros de planeadores, diarios escolares, objetos personales de uso escolar que se logren fotografiar para evidenciar la historia pedagógica a partir de esos elementos.

- Sería interesante agrupar un conjunto de varias historias de vida escolar de las Instituciones Educativas Públicas rurales y urbanas, a través del relato oral y/o escrito junto a un compendio fotobiográfico que deje entrever la historia de la pedagogía basada desde su realidad.

6. REFERENCIAS

- Alcaldía Municipal de San Luis de Gaceno Boyacá. (2008). Diagnóstico Urbano. Recuperado el 1 de noviembre de 2016. Disponible: http://cdim.esap.edu.co/BancoConocimiento/S/san_luis_de_gaceno_-_boyaca_-_eot_-_2003/san_luis_de_gaceno_-_boyaca_-_eot_-_2003.asp
- Alcaldía de San Luis de Gaceno - Boyacá. (2016). Nuestro Municipio. Recuperado el 14 de noviembre de 2016. Disponible: http://www.sanluisdegaceno-boyaca.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=2731571
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarosa, C. (2010). Itinerarios de la Buena Enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. 14 (3), pp. 89-98.
- Arana, M., & Batista, N. (1999) La Educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Revista pedagogía Universitaria*. 4 (3). pp. 1-30. Recuperado el 5 de abril de 2017. Disponible: <http://www.oei.es/historico/salactsi/ispajae.htm>
- Arguedas, E. & Bonilla, É. (2008) La participación y su viabilidad en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare* 2 (Universidad Nacional Heredia, ed.),pp. 25-32. Recuperado el 13 de diciembre de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781029.pdf>
- Araujo, J. (2013). Aproximación hacia una Educación sentipensante. *Revista: Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 14 pp. 129-140. Recuperado el 9 de marzo de 2017. Disponible: ISSN 1390-3861: <http://www.redalyc.org/html/4418/441846099006/>
- Argüello, A. (2014). Educación, Biografía y Derechos Humanos. Un Estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen. Bogotá, USTA. Bucaramanga - Santander: Universidad Santo Tomás.

- Argüello, A. (2016). Pedagogía mixte: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos Valdivia* 42 (3) . Recuperado el 4 de agosto de agosto de 2016. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000400023&script=sci_arttext&tlng=pt
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Revista Universitaria de Investigación*. 7 (2) pp. 171-181, Recuperado el 19 de Junio de 2017. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Baeza, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Concepción, Universidad de Concepción. p.25. Recuperado el 25 de agosto de 2016. Disponible: <http://www.worldcat.org/title/de-las-metodologias-cualitativas-en-investigacion-cientifico-social-diseno-y-uso-de-instrumentos-en-la-produccion-de-sentido/oclc/503312279>
- Bajtín, M (1936) Problemas de la poética de Dostoievski [Traducido en 1986]. Recuperado el 16 de junio de 2017 disponible: <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2011/08/la-palabra-en-dostoievski.pdf>
- Banguero, H., & Castellar, C. (2011). La población colombiana: dinámica y estructura. Recuperado el 5 de junio de 2017 <http://cms.univalle.edu.co/socioeconomia/media/ckfinder/files/'La%20Poblaci%C3%B3n%20Colombiana%20Din%C3%A1mica%20y%20Estructura.pdf>
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica* (18). Recuperado el 23 de enero de 2017 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29541/1/articulo4.pdf>
- Bautista, M. (2009). Profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*. 33 (2). p. 111-131. Recuperado el 27 de marzo de 2017. Disponible: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/viewFile/12705/13316>
- Beck, Ulrich, & Beck-Gernsheim, Elisabeth. (2003). La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. . Barcelona: Paidós.

- Béland, E. (2013) Dinámicas regionales, economía y pobreza: Departamento de Boyacá. Centro Latinoamericano para el desarrollo rural, serie estudios territoriales. Recuperado el 21 de junio de 2017 Disponible en: www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1379097015Doc21AguayPobrezaBoyaca.pdf
- Bermeo, D., Dorado, L. & Insuasti, I. (2014) Currículo Pertinente Una experiencia de construcción Teórica para el centro de Educación Rural-CEM El Socorro-Pasto. Tesis de Maestría. Universidad de Nariño. Recuperado el 26 de junio de 2017, Disponible en:
- Bolívar, A. & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. Revista de educación[en línea]. Recuperado el 11 de abril de 2015. Disponible: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/14/58
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del Profesorado: Voces y contextos. Revista Mexicana Investigación temática. 19 (62), 711-734. Recuperado el 14 de febrero de 2017. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>
- Bolívar, A. (2016) Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. Universidad de Granada-España. En libro de Maria Helena Abrahão, Lourdes Frison, Christianny Barreiro (org.). A Nova Aventura (Auto) Biográfica. Porto Alegre: Edipucrs. Recuperado: 03 de febrero de 2017. Disponible: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_2014-15_files/Reciente3_1.pdf.
- Browne, J. (2007). La historia de 'El origen de las especies' de Charles Darwin. García Pérez, Ricardo (trad.). Random House Mondadori. pp. 187 págs. ISBN 9788483067017.
- Buitrago, L. (2012). Estrategias educativas en la enseñanza de las operaciones básicas matemáticas en estudiantes de una escuela nueva activa rural. Tesis de Especialización. Universidad de La Sabana. Chia-Colombia. Documento no publicado.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Revista de curriculum y formación del profesorado. pp. 1-26. Recuperado el 6 de marzo de 2017, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL5.pdf>

- Camarero, J. (2011). *Autobiografía escritura y existencia*. Madrid. España.: Anthopos.
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. En: *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, No23, pp. 204-216. Recuperado el 23 de agosto de 2016, de <https://moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Casanny, D. (2005). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Recuperado el 20 de enero de 2017, de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/292-aproximacin-a-la-lectura-crtica-teora-ejemplos-y-reflexionespdf-YdvEr-articulo.pdf>
- Cárdenas, M. & Boada, M. (2012) *El movimiento Pedagógico 1982-1998*. En Zuluaga, O.L. (2ª ed.), *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo II (pp. 195-225). Bogotá D. C., Colombia: IDEP. Recuperado el 28 de junio de 2017, Disponible: http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G%20Tomoll.pdf
- Castañeda, E. (1996). *Los adolescentes y la escuela de final de siglo*. *Nómadas (Col)*, núm. 4, marzo. Recuperado el 23 de enero de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118896009.pdf>
- Comboni, S., & Juárez , J. (2012) *Discurso y cosmogonía mixe en la construcción de un proyecto educativo: el caso de las IES*. *Universidades*, vol. LXII, núm. 53, abril-junio, 2012, pp. 36-49. Recuperado el 8 de marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331092004>
- Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo Sección Segunda, (30 de junio de 2011) *Sentencia 15001-23-31-000-2007-00902-01(2031-09)*. [CP Víctor Hernando Alvarado Ardila].
- Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, sección Segunda Subsección “A” (9 de abril de 2014) *Radicado 15001-23-31-000-2009-00384-01(3058-13)*. [CP Luis Rafael Vergara Quintero].

Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo Sección Segunda, (14 de abril de 2016) Sentencia 2013-00134. [CP Sandra Lisset Ibarra Vélez]

Continúan esfuerzos por reducir cifras de embarazo en adolescentes en Colombia. (16 de noviembre de 2015) Periodico El Universal. Recuperado el 9 de marzo de 2017, de <http://www.eluniversal.com.co/salud/continuan-esfuerzos-por-reducir-cifras-de-embarazo-en-adolescentes-en-colombia-211322>

Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. Revista Colombiana de Educación. No. 51. pp. 40-79. Recuperado el 22 de junio de 2017, disponible <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>

Cubides, F., Olaya, A. C., & Ortiz, C. M. (1998). La violencia y el municipio colombiano 1980-1997. Universidad Nacional de Colombia. CES. doi: www.bdigital.unal.edu.co/1451/

Dávila, P. Suárez, D. & Ochoa de la Fonte, L. (2009) La Indagación de los mundos escolares a través de la documentación narrativa de Experiencias Pedagógicas. Un aporte Teórico y metodológico. Cuadernos de Educación (7) doi: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/773>

De Souza , B. S. (2010). Decolonizar el Saber, Reinventar el poder. Ediciones Trilce- Extensión universitaria. Universidad de la República. Montevideo. pp. 52-60. Recuperado el 1 de marzo de 2017, de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

De Tezanos, A. (2007). Oficio de Enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. No 12. pp. 7-26. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>

Declory-Momberger, C. (2015). La Condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada. Medellín. Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Díaz, Á. (2015). La argumentación escrita. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia. Recuperado el 15 de enero de 2017, de https://books.google.es/books?id=qhlSzC8C5WcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Díaz, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales Universidad Rafael Belloso Chacín. 6 (2) pp.169 – 193. Recuperado el 9 de diciembre de 2016, de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewFile/1498/2813>
- Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2004) La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Universidad Pedagógica Nacional, UNESCO/IESALC. doi: unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf
- Dominguez, D., & Oroño, F. (1996). La toma de decisiones en la gestión administrativa de los centros educativos estatales de los núcleos de desarrollo educativo nos. 8 y 17 del distrito de Barranquilla. Recuperado el 12 de enero de 2017, de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1294/1/FB0122.pdf>
- Echeverry, & Flórez. (1991). Taller de Trabajo: Familia, desarrollo y dinámica de población en América Latina. Recuperado el 23 de enero de 2017, de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjPvZ3h5J3WAhXL5yYKHWcxDDEQFghNMAo&url=https%3A%2F%2Fcore.ac.uk%2Fdownload%2Fpdf%2F38675412.pdf&usg=AFQjCNEJ7OBtA-ebxItxnPsTmnE2bcgXQQ>
- Espinoza-Gómez, D. (2014). Una escuela “sentipensante” para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. Rastros y rostros 16 (30) pp. 95-104. Recuperado el 25 de febrero de 2017, de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/824/821>.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. Universidad Sapienza de Roma. Recuperado el 12 de septiembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>

- Forero, I. (2013). El Rol del Docente en la Gestión Educativa de la Escuela Rural Multigrado. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 16 de diciembre de 2015, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/352/TO-16298.pdf?sequence=1>
- Frankl, V. (1905-1997). Una Fábrica de Monstruos Educadísimos. Recuperado el 1 de marzo de 2015, de Disponible en: <http://liceduhlc.udistrital.edu.co:8080/documents/47880/2ac23015-ff1d-42e9-ba2e-deba12f07d97>
- Gadamer, H. (1998). (1Verdad y método II. Salamanca. Ed. Sígueme. p. 63. Recuperado el 23 de agosto de 2016, de http://medicinayarte.com/img/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf
- Garbanzo, G. (2011). Condiciones digna de la labor docente del siglo XXI, un derecho inalienable, no una opción. Revista Electrónica Educare. 15 (2) pp. 87-109. Recuperado el 4 de enero de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/1941/194121566008/>
- García , B. (2009). Las Dimensiones afectivas de la docencia. Revista Digital Universitaria. 10 (11). pp. 1-14. Recuperado el 3 de enero de 2017, de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- García, F. (2000). Dos ejemplos de post-modernidad tecnológica: Eduardo Punset y Francis Fukuyama. (Nómadas, Ed.) Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas(2), 8. Recuperado el 01 de Septiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/181/18100206.pdf>
- García, M., Lubián, P., & Moreno, A. (2007). La investigación biográfica narrativa en educación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 13 de septiembre de 2016, disponible: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Ciudad universitaria, s/n – Madrid y Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona. Recuperado el 20

- de febrero de 2017, de <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales.pdf>
- González, J. (1997). Sociología de la familia española actual. En Congreso de Pedagogía Pedro Poveda Educador, Atreverse a educar (pp. 215-233). Madrid: Narcea. Recuperado el 21 de enero de 2017 de: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_061_05.pdf
- González, G., & González, J. (2007). Los cinco sentidos de un maestro a la colombiana. Revista Latinoamericana. 37 (1-2) pp. 141-146. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27037208>
- González, H. (2016). Caracterización del Saber Pedagógico de los profesores del proyecto Académico de investigación y Extensión de Pedagogía- PSIEP- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tesis Doctoral. Universidad de Manizales- CINDE. Manizales. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160630111243/HamletSantiagoGonzalez.pdf>
- Granja, S. (15 de mayo de 2017). En medio del paro, primas de 60.000 maestros están en riesgo. Periodico El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/primas-de-profesores-en-riesgo-por-concepto-de-consejo-de-estado-87762>. Recuperado el 21 de junio de 2017
- Grupo Memoria Histórica, GMH. (2013). ¡ Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado el 24 de junio de 2017, Disponible en: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Gutiérrez, J. (2002). La Reforma Laboral no garantiza la generación de empleo: prevalece el simplismo. Revista Semestre Económico. 6 (11). p. 1-10. Recuperado el 28 de marzo de 2017, de: <http://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1370/1426>

- Gutiérrez, L., & Losada, D. (2012). "Amaia: El comienzo de una historia de vida docente". Recuperado el 28 de noviembre de 2016, de http://www.fpce.up.pt/iii Jornadas Historias Vida/pdf/4_Amaia-el%20comienzo%20de%20una%20historia%20de%20vida%20docente.pdf
- Hesse, H. (s.f.). El lobo estepario. [Traducido en 1990] (Vol. 28). Libresa. Recuperado en http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/ElLoboEstepario.pdf
- Jaramillo, P. (2006) Pobreza rural en Colombia. Revista Colombiana de Sociología. (27). pp. 47-62. doi: [10.15446/rsc](https://doi.org/10.15446/rsc)
- Kepowiccz, B. (2007). Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. Revista del Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. 49. p. 51-58. Recuperado el 12 de febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004908.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Universidad de Barcelona. Recuperado el 24 de febrero de 2017, de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Lazarus, R. (1991). Cognition and motivation in emotion. American Psychologist, (46), 352-367. Citado por García, B. C. (2009). Las Dimensiones afectivas de la docencia. Revista Digital Universitaria. 10 (11). pp. 1-14. Recuperado el 3 de enero de 2017, de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Ley de 1989 no creó prima de servicios para todos los docentes. (28 de abril de 2016) Periodico El Tiempo. Recuperado el 21 de junio de 2017 de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16575489>.
- Londoño, C. E. (2010) La apertura económica en Colombia. Pensamiento Humanista, (4), 39-51. Recuperado 24 de junio de 2017, disponible http://cmap.upb.edu.co/rid=1224690113187_80136748_714/AperturaEconomicaCarlosEnriqueLondono.doc.

- López, L. (2006) Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación* (51) pp. 138-159. Recuperado el 27 de junio de 2017, disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245006>
- Lora, A. (2014). Un manto “negro” en la Historia del Casanare. Tesis de Pregrado. Universidad Católica de Colombia. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado el 15 de diciembre de 2016, de <http://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/2553/1/Un-manto-negro-en-la-historia-del-Casanare.pdf>
- Martínez-Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá. N° 44. p. 1-33. Recuperado el 2 de diciembre de 2016, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/44_05ens.pdf
- Martínez-Restrepo, S. Pertuz, M. & Ramírez, J. (2016) La Situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Compartir Fedesarrollo. doi: <https://compartirpalabramaestra.org/alianza-compartir-fedesarrollo/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del>
- Mejía, M. (2011). Comunicación, educación, tecnología. *Revista miradas*. 9 pp. 64-75. Recuperado el 9 de septiembre de 2015, de revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/download/1347/5191
- Mejía, M. (2015) El Maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y ciudad*. (29) pp. 16-38 Recuperado 15 de noviembre de 2016 Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704951.pdf>
- Méndez, A. & Pérez, Á. (2011). “Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional”. España. Recuperado el 2 de diciembre de 2016, de http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR_LEITE_MENDEZ.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de Implementación Escuela Nueva: generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primero. Tomo I. pp. 71-82. Recuperado el 23 de octubre de 2016, de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Becas Docentes. Recuperado el 5 de enero de 2017, de http://gabo.mineduacion.gov.co/becasdocentes/que_es.aspx
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). “Todos a aprender”: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Comunicado de Prensa. Recuperado el 20 de enero de 2017, de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-299245_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Evaluación Docente. Obtenido de www.maestro2025.edu.co
- Molano, M., & Baquero, P. (2009). “Dirigir y tutorar proyectos de investigación narrativa: experiencias, reflexiones y preguntas”, de los autores. Recuperado el 22 de noviembre de 2016, de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/956/863>
- Miroux, J. (2005). La autobiografía: las escrituras del yo. Nueva Visión, (traducción española de Heber Cardoso), Buenos Aires.
- Molina, I. y Xinifo, S. (2015) Historia de Vida de una maestra Rural Guatemalteca: Otilia Lux de Cotí. En: Soto, D., Cuño, J. López, O. (2015) La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Educadores latinoamericanos. Tomo VII, pp.143-168.
- Monsalve, Dora. 2006. La humanidad de las semillas sembrada en la santa tierra. La economía campesina en el Valle de Tenza. Bogotá: Fondo Mixto de Cultura de Boyacá, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 15 de enero de 2017 de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1432/2/01PREL01.pdf>
- Moreno, D. (2013). El docente en la sociedad del conocimiento. En: Memorias del congreso internacional de Pedagogía. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de http://www.uptc.edu.co/eventos/2013/cf/cipni/memoria/memorias_preliminar_cip3.pdf

- Moreno, R. (2016). Hermeneutica y Ciencias Sociales: a propósito del vinculo entre la interpretacion de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biografico-narrativo. *Análisis*, 205-228.
- Muñoz, J. F., Quintero, J. Múnevar, R. (2002) Experiencias en investigación-acción con educadores en proceso de formación en Colombia. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4, (1). Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Recuperado el 29 de junio de 2017 en: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15504104.pdf>
- Muñoz, J. (2007). Las rutas de aprendizaje: una estrategia novedosa de desarrollo rural con identidad territorial. El caso Cauca-Nariño. Recuperado el 30 de noviembre de 2016, disponible: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/viewFile/10020/8246>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Revista Educere*. 10 (35) pp. 629-636. Recuperado el 30 de diciembre de 2016, disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Neruda, P. (1924) 20 Poemas de Amor y una canción desesperada. Recuperdo: el 23 de junio de 2017, doi: www.archivochile.com/Homenajes/neruda/de_neruda/homenajepneruda0007.pdf
- Organización de los Estados Americanos, C. I. D. D. H. H. (2006) Pronunciamiento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre la aplicación y el alcance de la Ley de Justicia y Paz en la República de Colombia. doi: de www.justiciaviva.org.pe/nuevos/2006/agosto/03/pronun_cidh.doc.
- Parra, R. (1980). Estudios sociales sobre el maestro colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (5), 38. Recuperado el 29 de enero de 2016, de Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_05ens.pdf
- Parra, R. & Castañeda, E. (2014). Tomo 1. La vida de los maestros colombianos: Interculturalidad y ciudadanía en la escuela (Vol. I). (C. A. Bello, U. d. Ibagué, & U. E. Colombia, Edits.) Bogotá, D.C., Colombia: Colciencias. Recuperado el 01 de Junio de

- 2017, de <https://compartirpalabramuestra.org/documentos/otras-investigaciones/la-vida-de-los-maestros-colombianos-tomo-i.pdf>
- Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Proyecto FAO, UNESCO, UPTC, Unesco, Bogotá. Recuperado el 15 de diciembre de 2016, de red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Pineau, G. (2008-2009). Las Historias de Vida como artes formadoras de la existencia. Universidad de Tours. Recuperado el 15 de enero de 2017, de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/14Pineau.pdf>
- Porlán, R. (1993). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. p.94. Sevilla: Díada.
- Presidencia de la República de Colombia. (23 de octubre de 1968). Artículo 2. Decreto 2689 Alza de sueldos para los profesores de educación media y normalistas. [Decreto 2689 de 1968]. DO: 32648. doi: [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1481061?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1481061?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)
- Presidencia de la República. (1 de septiembre de 2014). Cátedra para la Paz. doi: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Presidencia de la República. (24 de noviembre de 2016) Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz Estable y duradera. doi: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Preyer, G. (2016) Miradas a un mundo en cambio. Explorando nuevos horizontes ante los desafíos globales una interpretación de la globalización: un giro en la teoría sociológica. Revista. Mexicana de ciencias políticas y sociales 61 (226) México. Recuperado el 12 de diciembre de 2016. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-19182016000100061&script=sci_arttext.

- Puyana , Y., & Barreto, J. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. En: Colombia Maguaré ISSN: 0120-3045: Universidad Nacional de Colombia, 185- 196. Recuperado el 23 de febrero de 2017 disponible en: www.bdigital.unal.edu.co/18451/2/14265-48104-1-PB.pdf
- Ramírez, M. T., & Téllez, J. P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX (No. 002992). Banco de la República. doi: www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf
- Rancière, J. (1987) El maestro ignorante. cinco lecciones sobre la emancipación intelectual [Traducido en 2003]. Recuperado 15 de junio de 2017 disponible www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/.../El-Maestro-Ignorante-Ranciere.pdf
- Ravitch, D. (2010). ¿Cómo la evaluación destruye la educación? Nueva York: Basic Books.
- Rey, A. (2014). Gestión Pedagógica del docente y dimensión axiológica del conocimiento. Revista Multidisciplinaria Dialógica. 11 (1). p. 111-132. Recuperado el 10 de marzo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5249543.pdf>
- Rios, T. (2005). La Hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. Obtenido de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf
- Rivas, J. & Herrera, D. (2010). “Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad”. Recuperado el 25 de noviembre de 2016, de <http://octaedro.com/appl/botiga/client/img/16038.pdf>
- Robertson, R. (1995) Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad heterogeneidad. Zona abierta, (92/93), 213-241. De: https://uvirtual.udem.edu.co/file.php/2131/Documentos/Bibliografia/Basica/Tema2/Robertson_Glocalizacion.pdf
- Rodríguez, S., Cárdenas, C. & Campor, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo. Evidencias de un estudio de historias de vida. En: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, Volumen 10, Número 1, p. 44-56. Recuperado el 4 de diciembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55123361004.pdf>

- Romero, F. (2012). Conflicto armado y escuela en Colombia. *Violencia y educación*, 13-32. Recuperado el 23 de junio de 2017, disponible en: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conflicto_armado_y_escuela_en_colombia_0.pdf
- Sáenz, J. (2010) El Saber pedagógico en Colombia 1926-1938. *Revista Educación y Pedagogía*. 4 (8-9) pp. 111-123. Recuperado 16 de diciembre de 2016. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5680>
- Salazar, M. (1978). Elementos pedagógicos para la Educación Primaria en áreas rurales. *Revista colombiana de Educación*, No. 2 Universidad Pedagógica de Colombia, Bogotá. pp.7-16. Recuperado el 3 de agosto de 2015, de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4959/4046>
- Salcedo, A. (2014) La Experiencia Pedagógica de profesores de Postgrados médicos y quirúrgicos en el Hospital Universitario Clínica San Rafael. Tesis de Maestría. Universidad Santo Tomás. Bogotá. Recuperado 01 de Junio de 2017, Disponible en: <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/594>
- Saldarriaga, O. (2003) Del oficio de maestro. *Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Editorial Magisterio. pp. 84-112
- Sanz, F. (2008). *La Fotobiografía: Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*. . Bcelona: Kairos.
- Saura, J. (2013). Implicaciones de derechos humanos en el tratado de libre comercio entre Colombia y la Unión Europea. *InDret, Revista para el Análisis del desarrollo*(4) 22. Recuperado 26 de junio de 2017, de <http://www.raco.cat/index.php/InDret/article/view/270131/357687>
- Savater, F. (1997) El aprendizaje humano. En Savater, F. & Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Cátedra Alfonso Reyes. *El valor de Educar*. (p. 37) Barcelona. Ariel.

- Schön, D. (1ª ed.).(1987) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Secretaria de Eucación de Boyacá (2013) INFORMACION ACTUAL SECRETARIA DE EDUCACION DE BOYACA Proyecto de Modernización. Recuperado el 21 de junio de 2017, de <http://www.modernizacionsecretarias.gov.co/documentos/hvrrhh/HVBOYACA.pdf>
- Semana.com. (2016).) La preocupante cifra de suicidios en Colombia. Recuperado el 9 de marzo de 2017, de <http://www.semana.com/nacion/articulo/tasa-de-aumento-de-suicidios-en-colombia/504329>
- Serra, M. (2005). La autobiografía: las escrituras del yo. Nueva Visión, Buenos Aires. Recuperado el 5 de diciembre de 2016, de <http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/10/89/hlr1.pdf>
- Silva, N. (2012). Jóvenes y oficios en la zona rural. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 15 de enero de 2017, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7803/1/nurysesperanzasilvacantillo.2012.pdf>
- Solar, M., & Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. Horizontes Educativos. 12 (1) p. 35-42. Recuperado el 8 de marzo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3992042.pdf>
- Soto, A., Bobadilla, M., Cárdenas, V., & Dobbs, E. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. Revista Educación y Educadores. Vol. 15, No. 3, 479-496. Recuperado el 30 de septiembre de 2015, de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1962/2957>
- Soto, D. (2012). La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tunja: FUDESA. Recuperado el 15 de noviembre de 2016, de <http://www.scielo.org.co/pdf/achsc/v42n1/v42n1a16.pdf>

Soto, D., Cuño, J., & López, O. (2015). El libro “La Maestra Rural en Iberoamérica”. Educadores Latinoamericanos.

Suárez, A., & Chica, M. (2010). “El mundo de la vida del investigador colombiano en educación y pedagogía en el contexto universitario de la ciudad de Manizales: una mirada fenomenológica”. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/8402/9112

Suárez, D. (2004). Docentes, Narrativa e Investigación Educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Universidad de Buenos Aires-Laboratorio de Políticas Públicas, pp. 1-3. Recuperado el 20 de febrero de 2017, de www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario.../Ponencia%20Daniel%20Suárez.pdf

Suárez, D. (2011). Docentes, Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. Buenos Aires. Recuperado el 27 de noviembre de 2016, de http://ieseccleston.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_N_7.pdf

Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. Recuperado el 15 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100018

Suárez, D., Liz, A., & Parra, C. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. Recuperado el 8 de abril de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n15/v13n15a08.pdf>

Tamayo, L. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Manizales 3 (1), 65-76.

Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. Universidad de Oviedo. Revista Aula Abierta, 83. p. 35-52. Recuperado el 23 de enero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1173765.pdf>

- Torres, R. M. (1985). Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 8 (1-2) pp. 117-153. doi: postitulo.naturales.infod.edu.ar/archivos/repositorio/.../Entrevista_a_Freire_Clase5.pdf
- Trejo, I. & Cordero, I. (2007). *Autoentrevistas de Escritores Mexicanos*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México: Educal.
- Triana, A. (Enero-Junio de 2012). FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES 1946-1994. *Revista Historia de la Educación*, 14(18), 93-118. Obtenido de www.scielo.org.co/pdf/rhel/v14n18/v14n18a06.pdf
- Tribunal Administrativo de Boyacá, Sala de Decisión N° 4, (10 de Febrero de 2011) Expediente 2006-0080-01, 2011 [MP. <Javier Ortiz del Valle>]
- Tribunal Administrativo de Boyacá, Sala de decisión No. 6. (10 de junio de 2016) Expediente 52383333002-2013-00149-01 [MP. < Oscar Alfonso Granados Naranjo >]
- Valbuena, L. (2014). Historia de vida: la maestra Flor de Orozco. En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*, Volumen 17, número 17. pp. 263-280. Recuperado el 15 de octubre de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5053291.pdf>
- Valmaseda, J. (s.f). La dimensión axiológica del hombre. Los valores. De “revelación Axiológica y Formación humana”. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/valmaseda_valmaseda_jorge/la_dimension_axiologica.htm
- Vargas, J. (2015) Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Revista Educación y ciudad*. Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (12) pp. 115-138. Recuperado el 29 de octubre de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705024.pdf>
- Vásquez, T., & Henao, A. (2008). La experiencia pedagógica: un espacio de reflexión. *Revista Mi Ratón Universidad Tecnológica de Pereira*. p. 1-12. Recuperado el 15 de enero de 2017, de <http://www.utp.edu.co/educacion/raton/antes/Miraton8/articulos/experiencia.pdf>

- Vega, F. (2015). A través del tiempo: Historia y trascendencia cultural. San Luis de Gaceno: ALcaldía de San Luis de Gaceno.
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? . Revista DIDAC. Universidad Iberoamericana, n° 47, 4-9. Recuperado el 5 de febrero de 2017 de: <https://bibliotecafcalbatros.files.wordpress.com/2014/05/2-ejercer-docencia.pdf>
- Villar, R. (2010) El programa Escuela nueva en Colombia. Revista Educación y Pedagogía. 7 (14 y 15). pp. 357-382. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/.../5018>
- Yarza de los Ríos, V., Ramírez, M., Franco, L. y Vásquez, N. (2015) Narrativas de la educación especial en Medellín. Una construcción polifónica, 1966-2004. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia, pp. 1-38.
- Zamora, F. (2005). Sobre el quehacer de los docentes rurales. Huellas y búsquedas, una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto Saber Pedagógico: Su ruta de Transformación. Revista Educación y pedagogía. 15 (37) p. 177-184. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5983/5392>
- Zuluaga, O. (1999) Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogotá, colombia: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado el 25 de junio de 2017 disponible: <http://files.practicapedagogica.webnode.es/2000000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>

ANEXOS

ANEXO A: Guía de Autobiografía

El objetivo general de esta investigación se fundamenta en reconocer la historia de vida de una maestra rural Boyacense como constitución de saber pedagógico en su contexto, esto quiere decir que a partir de la información que nos brinde, permitirá identificar características de su identidad de cómo fue transitar en su labor educativa y el aporte que hizo día a día en su ejercicio laboral.

Ejes temáticos a tratar en la autobiografía

1. Antecedentes personales, familiares y contextuales

Este aspecto pretende ahondar sobre sus orígenes, desarrollo de su vida, motivaciones, momentos que marcaron su vida e influencias que la llevaron a ser maestra, importancia de describir el lugar en donde pasó sus primeros años de vida y en donde se desarrolló como maestra. Y en este último relatar sí le parece pertinente contar los hechos históricos de violencia de Santa Teresa otros aspectos que considere relevantes en su formación como maestra rural.

2. Desarrollo de su profesión como docente rural

Es importante como era su travesía para llegar allí durante todos estos años, que experiencias significativas positivas y negativas encontró para ejercer su labor como maestra rural.

3. Relación maestra-comunidad

Es importante como era su travesía para llegar allí durante todos estos años, que experiencias significativas describir cómo fue su relación con la comunidad de Santa Teresa y qué funciones cumplió dentro de ella.

3.1 Relación maestra comunidad estudiantil

En este aspecto también nos puede ilustrar acerca de su relación con sus estudiantes que características observó en ellos y a lo largo de estos años cómo fueron sus prácticas educativas en el manejo del aula, temáticas y demás aspectos que considere relevantes que debe tener un maestro hoy en día

3.2. Aspectos relevantes de la Relación de la maestra con colegas y otros directivos

Puede describir las dinámicas relacionales que tuvo con sus diferentes compañeros de labores de carácter educativo en las diferentes décadas y como los describe siendo ellos también maestros rurales; por otra parte cómo era la relación con los directivos y cuáles eran las funciones que ellos desempeñaron en diferentes épocas y qué aportes realizaron apoyando su labor docente.

3.3. Aspectos relevantes de la relación de la maestra con las familias

En este apartado puede describir los cambios a lo largo del tiempo de las familias y la relación con los maestros y en especial cómo cree que fue su interacción con ellas.

3.4. Aspectos relevantes de la relación de la maestra con otros sectores de la localidad (iglesia, gobierno, comerciantes, etc).

Aquí puede mencionar como fue su relación con estos sectores y que características considera importantes mencionar en cuanto al papel de la maestra fuera de la Institución Educativa.

3.5. Relación maestro-imaginario social de su ejercicio laboral

Percepción que considere que han tenido otras personas sobre su labor como maestra.

4. La maestra y el Sistema Educativo

Cómo se profesionalizó en la carrera docente, qué cargos asumió durante su labor educativa y qué puede decir acerca de los cambios que tuvo el Sistema Educativo en esas cuatro décadas, qué críticas y aciertos han tenido según su percepción. Se destaca en esta dimensión la transición por aspectos como la enseñanza, currículo, evaluación, estilos de administración escolar, políticas educativas, la relación educación-ruralidad, etc.

ANEXO B: Carta de Consentimiento

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DESARROLLO DE LA
INVESTIGACIÓN: "LA MAESTRA RURAL Y SABER PEDAGÓGICO" REALIZADA
COMO REQUISITO DE GRADO DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS-TUNJA

LIGIA AURORA MARTINEZ DE ACEVEDO, maestra jubilada del Magisterio Nacional, mayor de edad, Identificada con C.C. 23'620.193 de GUATEQUE, aceptó ser sujeto de estudio de la investigación denominada: "LA MAESTRA RURAL Y EL SABER PEDAGOGICO" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, por parte de JENNY CAROLINA SALAMANCA CASALLAS Y LIBIA CONSUELO BUITRAGO RINCÓN. La información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio y entendido que:

No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.

Los datos que suministre a las investigadoras serán verídicos.

En cualquier momento puedo solicitar a las investigadoras información sobre el proceso de investigación.

Se guardará estricta confidencialidad en los datos que considere que no deben ser tenidos en cuenta para la investigación.

Al mismo tiempo, se autoriza el uso de la información libre suministrada a través de los instrumentos de la metodología empleada, para los fines académicos que correspondan.

Lugar y fecha: TUNJA, 26 - ENERO - 2016

Nombre: LIGIA AURORA MARTINEZ DE ACEVEDO

Firma del participante: Ligia m de Acevedo

Nombre de quien proporcione la información para fines de consentimiento:

LIBIA CONSUELO BUITRAGO RINCÓN

TESTIGO 1: Nombre: SANDRA MILENA MOLANO TELLEZ

Fecha: 26 - ENERO - 2016

ANEXO C: Hallazgos material narrativo auto-biográfico de la Maestra Ligia Martínez

Transcripción textual del relato auto-biográfico de la Maestra Ligia Martínez

1. Antecedentes personales familiares y contextuales

PÁRRAFO	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL
1.	En esta parte de mi historia de vida voy a evocar mis años de infancia con mi familia. Nací en el municipio de Guateque en el Departamento de Boyacá, el 22 de marzo de 1957, a las 9 de la mañana, en el hospital local, mi hogar conformado por mis padres Daniel Martínez Portugués y Paula Bulla, y mi único hermano Gonzalo, mayor de mí 12 años. Guateque es ese entonces era un pueblo más o menos grande, de tierras muy fértiles, clima templado y variedad de productos.
2.	Según relato mis padres, habían decidido tener un solo hijo, pero el destino quiso que yo llegara y me convirtiera en la mayor alegría, especialmente para mí papá que adoraba las niñas.
3.	Por la distancia entre los dos hermanos y en medio de no muchas comodidades, ambos fuimos consentidos cada uno en nuestro momento. Mi infancia transcurrió muy tranquila y con mucho afecto por parte de mis padres y mi hermano. Mi padre muy humilde trabajaba como albañil, muy codiciado en esta rama por su forma pulida de trabajar y especialmente su puntualidad y honradez. Mi madre siempre en las labores del hogar ayudada por mi abuelita materna Hermelinda a quien por cariño siempre la llamamos Nonita. Ellos alternaban sus labores también con el campo ya que poseían dos pequeñas

	finquitas una en el páramo y otra en la vega, por tanto gracias a Dios en la mesa siempre tuvimos variedad de alimentos nutritivos, especialmente verduras limpias, frescas y naturales. Para recoger las cosechas buscaban obreros para colaborar y con mi hermano disfrutábamos cada uno lo que a nuestra edad nos competía. Mi padre vendía muy bien sus cosechas pues tenían fama de excelente calidad.
4.	Cursé mis años de primaria en la escuela urbana del pueblo que por cierto era separada de la de los niños, nunca mixta como se ve en la educación de ahora. Tengo un recuerdo muy grato de mi maestra del grado primero, ella supo con su cariño ayudarme a vencer el miedo natural del primer día de clase y quién pensara que sería el papel que yo haría mucho después y durante muchos años, con mis alumnos del grado 1º, cuando llegaban tímidamente a la escuela de la mano de sus padres y sin querer separarse de ellos. Mi maestra “Omaira” (era su nombre) tenía un carácter muy fuerte, bastante estricta, pero gracias a ello yo inicié mis estudios con muchas cosas positivas como buena letra, ortografía y redacción, que entre otras cosas hoy son muy escasas en los grados de inicio a la primaria.
5.	En esa época (1964) se ingresaba a la escuela a los siete años cumplidos, sin más aprestamiento que el poco que le daban los padres en casa y eso para los privilegiados cuyos progenitores supieran leer y escribir, que por cierto eran escasos.
6.	En el grado primero se recalcaba casi exageradamente la escritura y la ortografía, también la lectura de manera correcta en cuanto a pronunciación y

	la forma de tomar el libro y hasta de pararse, muy derecha y mirando de vez en cuanto al oyente. Se recalcaba mucho el tamaño de las letras, de uno, uno y medio y dos cuerpos (en ese tiempo los cuerpos se referían a los renglones).
7.	Las matemáticas lo normal, pero la disciplina si muy marcada. Igualmente, los castigos, en esa época aún se les pegaban a los niños y sanciones como permanecer de rodillas y de brazos arriba por varias horas. Algo muy importante para mí y que extraño en los momentos actuales es el estudio y la práctica de la urbanidad de “Carreño” los valores como la responsabilidad, la puntualidad, el respeto, la verdad, la honestidad, la honradez y otros más, eran indispensables en la formación de los niños y niñas. Principalmente el respeto hacia las personas mayores y consideradas como superiores era muy marcado y entre esas personas era considerado “el maestro”, circunstancia que en estos tiempos pasó a ocupar los últimos lugares, tanto que la ley defiende al estudiante frente al docente, pero ¿quién defiende el profesor cuando es agredido o golpeado por el estudiante?
8.	El uniforme se portaba con gran respeto y limpieza, el traje de gala, para todos los eventos importantes y para los domingos pues la misa era “obligatoria” en comunidad.
9.	Del grado segundo y hasta quinto correspondía cada año con una maestra diferente, por tanto, se conocían varias con su forma de ser y de enseñar propio de cada una. Guardo muchos recuerdos gratos de esos años y de mis compañeras de la época, agradezco a mis maestras y especialmente a la de grado quinto “Nelly” el haber hecho de mí una niña activa, de buenos

	modales, colaboradora y de manera especial haber logrado que perdiera el temor de hablar en público porque siempre me escogió para participar en actos comunitarios, tal vez porque era merecedora de ello. Por ejemplo, recuerdo que mi capacidad de memorizar me favorecía para participar en teatro y poesía, con buena redacción siempre fui escogida para redactar y leer las palabras o discurso de fin de año, obviamente mi hermano distinguido por lo mismo me dirigía y corregía mis escritos para que quedaran lo mejor posible.
10.	Mi maestra de segundo grado “María de Jesús” colaboró mucho en mi formación y le agradezco el haber despertado en mí el gusto por la lectura y la declamación de poemas, actividad que hoy en día en las aulas ha perdido toda su belleza.
11.	A “Ofelia” mi profesora de tercero y cuarto le agradezco los conocimientos que me transmitió, pero tenía un mal genio y una agresividad tan marcada que me golpeó en varias ocasiones la frente contra el tablero y tal vez de ahí nace mi fobia y temor por las matemáticas, confieso que actualmente aún me fastidiaba enseñarlas a mis estudiantes. Por eso puedo afirmar que, de la infancia en el aula, uno como docente puede marcar positiva o negativamente a sus alumnos.
12.	Terminada mi primaria y con mucho sacrificio mis padres me ingresaron al bachillerato en un colegio femenino de mi pueblo. En su parte física era muy grande, tenía 4 pisos con aulas grandes y ventiladas, cancha para deporte y la que fue testigo de las fuertes raspaduras en mis rodillas, participando en campeonatos de baloncesto que era mi favorito. La Institución contaba con

	todas las dependencias y bien ubicada en el centro del pueblo, lo único que no tenía era zonas verdes. Como era femenino la formación de nosotras era estricta en cuanto a modales y valores, recalcando la puntualidad y el respeto, ante todo. La vida escolar fue de las mejores de mi vida, con mucha armonía y dirigida por maestras muy versadas en sus áreas de desempeño y el único hombre que nos daba clase era el sacerdote del pueblo, religión y ética. Para ese tiempo mi hermano que era un joven demasiado inteligente, pintor de cuadros al óleo, escritor de poemas, líder estudiantil y comunitario, era ya estudiante de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional de Bogotá, a la que ingresó apenas terminó su bachillerato. Mis padres de escasos recursos nos sostenían el estudio a los dos y como Dios les ayudaba nos pagaban los gastos a cada uno.
13.	En mis años de secundaria de primero a cuarto (hoy sexto y noveno) sobresalí siempre como buena estudiante en el área de humanidades (español –inglés) tomando a mi hermano como modelo y con sus consejos, leía muchos libros de literatura y alcancé escribir algunas poesías. Siempre fui buena en el área de religión pues la formación en mi hogar y en el colegio arraigó en mí un gran respeto y temor de Dios, considerándolo desde niña la persona más importante en mi vida y así lo he mantenido hasta la fecha.
14.	Nunca fui brillante en matemáticas, álgebra y demás, siempre habilitaba esas materias porque no les tenía buena voluntad, por lo demás todo bien. Menciones de honor al finalizar los años y buena deportista en baloncesto y tenis de mesa.

15.	Debido a la situación económica familiar, mis padres decidieron que estudiara para Maestra, pues veían una posibilidad futura de empleo. Tuve que ir a estudiar a otro pueblo Garagoa cercano a mi lugar de origen Guateque. Era un municipio muy parecido al de mi origen, en cuanto a clima y costumbres, contaba con un centro educativo para formación de docentes y por eso ingresé allí. Dirigido por monjas era desde luego muy exigente, yo permanecí interna los dos años sin tener queja grave nunca y académicamente figurar como una de las mejoras practicantes. La normal era mixta, pero con muy pocos muchachos cursando los estudios, un promedio de 5 hombres por 25 mujeres en cada uno de los grados once. Allí me matricularon para quinto y sexto de normal (hoy décimo y once pedagógico), en el transcurso del estudio descubrí mi vocación como docente y desde el principio me fue muy bien en mis prácticas. Las buenas enseñanzas de mi primaria en cuanto a letra, ortografía y orden en los cuadernos me sirvieron mucho porque fácilmente llevé mis preparadores de clase muy ordenados. Como era buena dibujante me fue fácil elaborar el material para practicar con niños. En el internado nos quedaba poco tiempo para eso, pero nos ingeniábamos para trasnochar y alumbrando con velas, hacíamos el material y las preparaciones en el dormitorio hasta altas horas de la noche, sin que la monja de vigilancia nos descubriera. El internado era parte de La Normal del Rosario como tal, con una sola monja como Rectora, de quien dependía todo el engranaje y la disciplina del plantel, se pagaba una pensión muy baja de estudio y regular por el internado, pues tenía como carácter semi-privado. Fueron pesados esos dos años de estudio,

	aunque extrañé mucho las áreas de español e inglés que fueron reemplazadas por materias netamente pedagógicas para la enseñanza. (Psicología, Sociología, Fundamentos y Técnicas de la Educación y otras). Esto para la época me parecía una mutación grave pues las Humanidades son claves en la futura enseñanza a los niños. Quizá era imposible porque el tiempo no alcanzaría para todas las horas de clase, aunque se laboraba mañana y tarde.
16.	De esos años agradezco a mi maestra de “Fundamentos y Técnicas de la Educación” señorita Odilia Camacho, sus valiosas enseñanzas en todos los aspectos para formarnos como personas y profesores integrales, ella marcó mi vida como docente con una gran felicitación frente a mis 60 compañeros de grados once, cuando nos hizo un ejercicio de dictarnos seis páginas llenas para calificar letra y ortografía, tuvo el valor de calificar los dictados de todos, con gran sorpresa que yo fui la única que tuve un solo error, la palabra “resumen” con tilde en la u, que aun no entiendo porque la escribí así. Las palabras con las que ella me elogió fueron mi guía para procurar en mis alumnos la buena escritura en todos los aspectos.
17.	Me gradué como Maestra en el año 1974 y contrariando las orientaciones de mí hermano para ir a la universidad, pues él ya trabajaba y podía pagar mi estudio, vine con otras compañeras a Tunja y solicitamos trabajo en la Secretara de Educación de Boyacá. Esa decisión un poco por curiosidad y también por probar cómo era trabajar y ganar dinero, pues para eso habíamos estudiado. También influencia de otras compañeras para crearnos retos.

2. Desarrollo de su profesión como docente rural

PÁRRAFO	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL
18.	En ese entonces los nombramientos para laborar como maestra rural eran muy fáciles, no sometidos a CONCURSOS como ahora. Yo solicité trabajo llenando un formulario y a la semana siguiente me citaron pues tenía opción de nombramiento en tres municipios: Guayatá, La Capilla y San Luis de Gaceno, todos aledaños a mi pueblo y San Luis el más lejano. Un supervisor de educación amigo de mis padres me orientó con la localización de las 3 escuelas, las 2 primeras muy lejos de las cabeceras municipales y en lugares muy apartados donde debería vivir sola en el plantel educativo. La de San Luis de Gaceno localizada en una inspección de policía llamada Santa Teresa, era una concentración en el caserío, podía vivir en una casa de familia y laborar con dos compañeros.
19.	Aunque muy lejos y mi familia no estaba de acuerdo, opté por aceptar ese nombramiento. La falta de haber sufrido un poco y sed de aventura me dirigieron los pasos a ese lugar o quizá porque allí encontraría a quien sería mi esposo 2 años después. Realicé en Tunja los trámites correspondientes y acepté firmando nombramiento en la Secretaría de Educación, donde no me querían contratar porque era muy joven, tenía 16 años y portaba tarjeta de identidad.
20.	Viajé con mi padre un domingo a conocer el lugar, caminamos del Secreto (Casanare) hasta el pueblito cuatro horas, con un calor de verano en el mes de febrero de 1975. Llegados a Santa Teresa, del cansancio y el calor me tumbé a

	la sombra de un árbol muy grande de bambú y descansamos un rato. Pasamos la noche donde una familia Acevedo. Este primer viaje fue para conocer el caserío, el cual era muy pequeño, con unas 50 casas de familia, no había luz eléctrica ni vía carreteable, por camino de herradura transportándose a caballo o a pie. La región se veía ganadera, poca agricultura, de clima cálido, terreno plano y también montañoso hacia la cabecera, de filiación política liberal en esa época que eran notorios los colores en la política, educativamente de nivel medio-bajo, religión católica y aún no se sabía qué serían grupos al margen de la ley. Regresamos al otro día, nuevamente 4 horas de camino, pero temprano en la mañana, en ese viaje hice mi presentación oficial ante el Director de Núcleo Educativo profesor Enrique Roa y en la Alcaldía Municipal donde sentaron el acta correspondiente. Viajé definitivamente el domingo siguiente ya que era día de mercado en San Luis y podría encontrar personas conocidas con caballos para viajar con ellos y principalmente me llevaran mis maletas.
21.	Con gran tristeza de dejar solitos a mis padres, pero con el anhelo de trabajar y tener experiencia, decidí mi destino como maestra rural.
22.	En San Luis me recomendaron con un señor ganadero y comerciante don José Acevedo (quien después llegó a ser mi suegro) él me había traído un caballo y sin saber montar, aprendiendo, gastamos 3 horas a Santa Teresa, mis maletas las llevaron con las cargas. El lunes conocí la escuela y a mis dos compañeros Luis Barrera y Luis Álvaro Hernández ellos tenían cada uno 2 cursos y a mí lógicamente me correspondió grado 1°. Inicié con 20 estudiantes, niños de campo, con costumbres diferentes a las mías, pero tuve que amoldarme a la

	situación. En el pueblo no había luz eléctrica, escasamente agua en un pequeño acueducto y medio de comunicación ninguno, servicio de radio-teléfono hasta venir a San Luis a la estación de policía.
23.	En ese año mi primera experiencia fue inolvidable, los niños y niñas respondieron muy bien a la práctica de mis conocimientos frescos que llevaba de la Normal, hicimos muchas cosas nuevas y agradables para ellos como dibujos, trabajos manuales y costuras en bordados, que agradaron mucho a los padres de familia. Se hizo la primera exposición de fin de año y en la clausura poesía y bailes ensayados por mí, en un “pica disco” de la época, que funcionaba con 6 pilas “Eveready”, marca única en ese momento, los discos eran de una canción por cada lado y de 75 revoluciones, pero así les enseñé a mis niños muchas canciones de música colombiana y danzas del folclor boyacense. La escuela constaba de 2 aulas de clase, un apartamento para el maestro y una pequeña batería de baños. Para los grados superiores había mobiliario de pupitres bipersonales y para los niños pequeños aún en bancas largas de madera donde se sentaban 5 o 6 en cada una. El modelo pedagógico de la época era el Programa 1710. La jornada única mañana y tarde, las actividades principales en el año eran el día de la madre y la clausura escolar. Entre maestros actividades como venir a San Luis mensualmente a reuniones y los famosos Microcentros, donde se compartían experiencias e integraciones muy buenas entre todos los del municipio. En ese tiempo no se requería tanta disciplina pues los niños eran juiciosos, uno entre tantos agresivo o peleador, pero sin vicios como los de ahora. Hacia 1980 el MEN aplicó a nivel nacional

	los Programas Integrados. Estos se caracterizaban porque los contenidos tenían la temática de todas las áreas integrada. Esto ocasionó algo de confusión entre los niños mientras se acostumbraron al cambio.
24.	Durante unos 8 años laboré con grado 1°, el número de alumnos aumentó y enviaron a otra docente Anunciación Moreno, para apoyar la educación. Teníamos una reunión de maestros en San Luis cada 2 meses, todos los del municipio debíamos asistir, ir y volver el mismo día a pie o a caballo, en el camino había que pasar 7 caños por entre el agua y en tiempo de invierno muy crecidos, al igual que 5 brazuelos del río Upía que también eran bastante caudalosos.
25.	Al año y medio de trabajar en Santa Teresa el amor me visitó y contraje matrimonio con el hijo mayor de la familia Acevedo a donde había llegado a vivir (Julio de 1976) mi esposo fue nombrado Inspector de Policía y a su lado aprendí muchas cosas relacionadas con la justicia y la ley. Santa Teresa había vivido la violencia de los años 60 con las matanzas entre liberales y conservadores. De esa guerra quedaron secuelas y el ambiente era muy violento. El día de mercado era el sábado, la gente tomaba mucho licor y cada 8 días había un muerto por riñas de cantina. En 2 ocasiones tuve que practicar levantamiento de cadáveres y es allí cuando me sirvió lo que aprendí, ayudando a mi esposo a pasar actas de levantamiento en máquina de escribir manual.

3. Relación maestra-comunidad

PÁRRAFO	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL
26.	En esa época la figura del maestro dentro de la comunidad ocupaba el segundo lugar después del sacerdote, el maestro era un gran líder y considerado “todero” desde saber ensillar un caballo hasta atender un parto si fuera necesario. Yo pertenezco muchos años a la Junta de Acción Comunal y era muy bonito poder trabajar por el progreso de la comunidad y el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes. Participé activamente en muchas actividades organizadas para el mejoramiento del acueducto, abrir la trocha para la vía carretable y lograr el fluido eléctrico para el poblado, acompañaba a las comisiones a Tunja para solicitar ayudas del Gobierno.
27.	El servicio de electricidad se inauguró el 30 de enero de 1986, algo muy novedoso porque hasta ese momento yo era la única que poseía nevera a petróleo. Para entonces ya había una vía carretable, mi esposo fue el primero en adquirir un vehículo pequeño, pero se sufría mucho en invierno por el paso de los caños.
28.	Olvidé contar que de mi matrimonio tuve 2 hijas Milena y Yisela, que nacieron en Guateque mi tierra natal y debía traerlas hasta allí para los servicios de salud, era bastante difícil movilizar los bebés a caballo y los enfermos los sacaban en guando, una hamaca amarrada a dos palos y llevada por 2 hombres turnados hasta donde hubiera transporte. Habiendo ya luz no se tenía señal de televisión, por tanto, se hizo un bazar para recolectar fondos y se adquirió el servicio de parabólica en el año 1992, en todas esas actividades yo andaba

	colaborando activamente.
29.	En 1995 el 19 de enero, hubo un temblor con epicentro en Tauramena (Casanare) y afectó al poblado, se derribó el templo y 3 viviendas sin daños a personas, ahí lideré una campaña con todos los habitantes y el sacerdote y se construyó el templo que existe actualmente.
30.	Para muchas obras de progreso los docentes participábamos e incluso salíamos con los niños más grandes a colaborar en los “mandato” (reunión de varias personas que asisten gratuitamente a colaborar en una obra comunitaria), para formar en ellos el espíritu de colaboración y progreso dentro de la comunidad.

3.1 Relación maestra-comunidad estudiantil

PÁRRAFO	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL
31.	Con el avanzar del tiempo la forma de ser como personas en los estudiantes fue muy variable, como tuve la fortuna de laborar más de 20 años con primaria más o menos hasta 1996, trabajé con todos los grados, claro que dé a uno pues aún no había cometido el Gobierno el error de unir grados para ahorrar docentes y por consiguiente deteriorar la calidad en la educación. Con la unificación de grados se perjudica la calidad de la educación, porque el trabajo para el docente aumenta y más cuando los cursos no son seguidos, la edad y los contenidos interfieren en el avance del aprendizaje; dado que los tres grados estudian en la misma aula.
32.	Las características de los niños y niñas hasta esos años eran constantes en

	cuanto a, que todavía podía el maestro orientarlos con valores, tanto a ellos como a los padres, se notaba preocupación porque los hijos estudiaran, fueran alguien en la vida y se superaran; además los hijos respondían al interés de los padres por educarse con valores, se podría decir que de padres responsables hijos responsables obvio, cada uno en sus roles correspondientes.
33.	Para esos años los padres le colaboraban al profesor en la educación y formación de los chicos y chicas, se podía equilibrar la relación escuela-familia, porque ellos eran conscientes que esa era una época limpia, sin tanta contaminación visual y auditiva como la hay ahora con la tecnología y los medios de comunicación, además de las drogas que han perjudicado gravemente a los jóvenes de un tiempo acá.
34.	Le doy gracias a Dios porque en todos mis años de labor docente siempre respeté a mis alumnos y ellos siempre me respetaron, hasta el último día merecí de la mayoría ese valor hacia mí y eso personalmente es muy valioso.
35.	Hacia el año 1995 y siendo Director de Núcleo Educativo el Licenciado Cerveleón Alfonso López, analizamos que para algunas familias era imposible llevar a los hijos a estudiar secundaria a otros pueblos o ciudades por falta de recursos. Los chicos terminaban la primaria y se iban a San José del Guaviare a sembrar coca y las niñas se convertían en madres a muy temprana edad, o formaban parejas aun sin responsabilidad. De dicho análisis nació la idea de ampliar la cobertura de la Institución creando el sexto de bachillerato. Se tomó la decisión en enero de 1995 se inscribieron 33 jóvenes para iniciar con el grado sexto, paralelamente la Alcaldía Municipal emitió un Acuerdo para la

	creación del grado Preescolar en la Institución, lo cual fue una bendición para los niños y para mí, pues mi hija mayor Milena, se había graduado el año anterior como “Bachiller Pedagógico” (ya no maestra como yo) en La Normal de Nuestra Señora de Nazareth de Bogotá y gracias al Alcalde electo le permitió iniciar su trabajo como docente de Preescolar en la Institución del poblado.
36.	Solicitamos a la Secretaría de Educación el nombramiento de un docente para dictar algunas áreas y desde ese año mi labor se cambió a laborar con los jóvenes en áreas como Humanidades, Ética, Religión, Artística y otras. Las prácticas docentes se acoplaban a los horarios establecidos y de acuerdo a los cambios ordenados por el MEN año a año. La comunidad educativa fue creciendo y cada año se iba creando el siguiente grado, con la meta de alcanzar el grado 11.
37.	En 1997 se realizó un diagnóstico y se encontró que muchos adultos mostraban interés en estudiar la secundaria, pero que por la edad no era posible entrar al bachillerato regular. Solicitamos a la Secretaria de Educación y nos aprobaron para iniciar con un programa de adultos llamado CEDEBOY, se matricularon 29 personas y se iniciaron las clases los sábados y domingos, estudio por ciclos desarrollando 2 grados por año.
38.	En 1998 hubo la primera promoción de bachilleres básicos, 22 del regular y 21 del CEDEBOY. Al siguiente año se solicitó la aprobación de la media y la Secretaría de Educación contestó positivamente, para ese entonces ya laboraban varios docentes en la secundaria.

39.	Los primeros grados de 11 fueron en el año 2000, 43 estudiantes entre regular y CEDEBOY, fue un gran acontecimiento a nivel educativo pues era la primera graduación en la Institución y en la localidad, un progreso muy grande para el municipio y la región.
40.	Durante esos 6 años de secundaria, los estudiantes tuvieron características muy positivas en cuanto a su formación como personas, ellos muy motivados por la novedad de poder estudiar la secundaria y graduarse, los llevó a observar buen comportamiento y gran esfuerzo académico para alcanzar la meta propuesta.
41.	Para esa época el MEN no había inventado tantos programas, ni tampoco ponía al país de experimento para ensayar programas extranjeros y ver los resultados de su aplicación. Únicamente estaba en experimentación el programa “Escuela Nueva” del grado de segundo de primaria a noveno grado de básica secundaria. Todo por medio de guías tanto para los estudiantes como para el docente. En múltiples reuniones generales de docentes a nivel de municipio llegamos a la conclusión de que el programa en sí es bueno para el área rural pero que hay que completar el conocimiento con otros textos, pues para entonces aún no existía el internet y demás adelantos de la tecnología. Especialmente para la básica de 6° a 9°, las guías muy incompletas y demasiado superficiales en la parte académica.
42.	Haciendo comparación con el maestro de hoy se notan grandes diferencias en el sentido que en la actualidad la tecnología hace posible la innovación en las clases ya que se tienen diferentes aparatos que facilitan cambios y supuestamente mayor aprendizaje pero... también es bastante notorio que el

	estudiante se torna frío en su relación con su profesor porque falta la parte humana, el afecto y el calor humano que no da un televisor o un video-beam y eso afecta indirectamente los comportamientos estudiantiles pues los aparatos no enseñan valores ni dan buen ejemplo a seguir.

3.2. Aspectos relevantes de la Relación de la maestra con colegas y otros directivos

PÁRRAFO	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL
43.	Cuando inicie mi labor pedagógica trabajaban conmigo solo dos docentes hombres durante 5 años aproximadamente, ellos laboraban con los grados superiores y siempre me correspondía el grado 1º. Al aumentar el número de niños se requirió la solicitud de más profesores para los cuales yo siempre fui (según ellos) una buena compañera en todos los aspectos, me ha caracterizado en mi forma de ser el valor del “servicio” teniendo presente que a quien llega se debe colaborar para que su estadía sea agradable en la medida de las circunstancias. Siempre he tenido presente que es cierto el texto que dice “Quien no vive para servir, no sirve para vivir” y ha sido mi lema en la vida, dar de lo poco que tenga, pero en todo momento compartir con el otro.
44.	Durante 18 años tuve como jefe (director de concentración) al licenciado Luis Antonio Barrera, siempre mantuve con él como directivo una buena relación apoyándole en las actividades pedagógicas y extracurriculares que la institución necesitara desarrollar. En el año 2003 él cumplió la edad para pensionarse y pasó su renuncia habiendo laborado 35 años en el plantel

	educativo.
45.	Por los azares de la vida el director de núcleo municipal me encargó de la dirección de la institución, cosa que para mí fue muy sorprendente y difícil, pues no tenía el más mínimo conocimiento en administración, sin embargo para mí fue un reto y lo asumí, apoyada enteramente en el director de núcleo inicié mi labor como Rectora del plantel en encargo mientras llegaba alguien con nombramiento por concurso. En ese medio año y mitad del siguiente trabajé en la rectoría, sin ayuda de secretaria, aunque el número de estudiantes ya lo ameritaba y además asumir 3 áreas de los grados 5º y 2º de primaria porque no había profesor para esos cursos.
46.	Definitivamente cuando se tiene “vocación” no interesan mucho las cargas académicas que haya que asumir porque se está preparado y disponible para todo, lógicamente siempre y cuando vaya en beneficio de la institución y más exactamente de la comunidad educativa (Padres, docentes y alumnos).
47.	No tuve ninguna remuneración económica en cuanto a porcentaje sobre mi salario durante ese año, al iniciar el 2º año de administración si ya el director de núcleo me indicó y acompañó a la Secretaría de Educación de Boyacá, para reclamar mi derecho al 30% por la rectoría, aunque no toda era dicha pues de inmediato me fue suspendida la “prima rural” (20%). Para un total de ganar un 10% por triple trabajo académico y administrativo. Pero así es el Gobierno y que se le puede hacer.
48.	Trate de dirigir el plantel con apoyo de los Consejos y Académicos de turno en cada año y claro con la Asociación de Padres de Familia que es un ente muy

	importante en el engranaje de la Institución con gran ayuda de los docentes y estrategias varias para el buen aprendizaje, logramos colocar el plantel educativo en el primer lugar a nivel del municipio, sobresaliendo en pruebas SABER 11°, 9°, 5° y 3°, actividades culturales (Danza, teatro, poesía, etc.) durante la jornada cultural anual, exposiciones de ciencia y tecnología y manualidades, especialmente con material reciclable. Igualmente, en deporte principalmente en fútbol de salón femenino.
49.	En todo lo anterior obtuvimos gran cantidad de premios y menciones. Las danzas se conformaban con docentes, padres de familia y estudiantes, algo sobresaliente en comparación con los otros dos colegios. Los trabajos en material reciclable nos dieron grandes triunfos, dirigidos por el docente Omar Moreno hasta se creó una banda rítmica que logró premios en muchas partes y se llevó a una estudiante hasta el Brasil para contar y mostrar las experiencias del trabajo en equipo. Para ella este viaje de una semana se logró gracias a la “Corporación Autónoma Regional de Chivor” (CORPOCHIVOR) que apoya todo lo relacionado con el valor y cuidado del medio ambiente.
50.	En deportes dos años consecutivos (2010-2011) las niñas ganaron medalla de bronce en Fútbol femenino en los inter-colegiados del departamento (y de forma casi empírica pues nunca conocieron un entrenador).
51.	El mayor premio en efectivo se logró con el concurso organizado por el Secretario de Educación Juan Carlos Martín M. y el Gobernador José rozo Millán quienes organizaron un análisis de mejoramiento y otorgaron 1°, 2° y 3° lugar a los colegios del departamento que superaron en ese 2009 con puntajes

	requeridos. El Nueva Esperanza obtuvo primer lugar en las áreas de inglés, filosofía, Ciencias sociales y ciencias Naturales, recibiendo cheques por valor de \$2.300.000 por área y un promedio general por \$12.000.000 para un total de \$21.000.000 para invertir en mejoramiento académico para con los estudiantes del plantel.
52.	En los años siguientes varios premios similares por mejoramiento en las pruebas de 5° y 3°, igualmente con los cheques y menciones por parte del departamento.
53.	Desempeñé la rectoría de mediados del 2003 a Julio de 2010, que fue nombrado el licenciado Sergio Abraham Silva Granados como rector de la institución por concurso de méritos. Con él me llevé una excelente relación laboral hasta el 2014 que solicité mi renuncia al magisterio habiendo trabajado 40 años en el mismo plantel educativo del Centro Poblado.
54.	Muchas satisfacciones y en mi opinión y en la de muchas personas, creo haber dado lo mejor de mí en favor de la educación y haber podido colaborar en el progreso de la región de Santa Teresa.

3.3. Aspectos relevantes de la Relación de la maestra con las familias

PÁRRAFO	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL

55.	Durante el transcurso de esos 40 años las costumbres familiares presentaron muchos cambios en su conformación y en sus relaciones intrafamiliares y con el docente.
56.	Antes el maestro dentro de la comunidad era un líder en todos los aspectos, muy respetado por toda la comunidad especialmente por los padres y de ahí tenían buen ejemplo los niños, al maestro se le consultaban muchas cosas porque no habían más fuentes de información, el docente debía estar preparado para resolver cualquier emergencia presentada en su vereda o en su comunidad, desde conocimientos de primeros auxilios hasta ser mediador de una riña de pareja o de miembros de la sociedad; colaborar para la elaboración de notas o peticiones de cualquier índole y en las Juntas servir de secretario para la elaboración de actas.
57.	Las familias pudientes o las más humildes siempre invitaban a sus casas con mucha sinceridad ofrecían lo que tuvieran a bien dar, le mandaban a la escuela cosas como productos de la cosecha, leche, amasijos etc. Celebraban el día del educador (15 de mayo) con mucho afecto y detalles.
58.	Hoy en día la figura y el puesto prioritario del docente ha decaído totalmente, dentro de la comunidad se cree que por su profesión gana mucho dinero y por tanto al profesor o profesora se le arrienda a más precio, se le cobra cara la alimentación porque para eso gana buena plata. Se le critica si participa en paros porque lo hace para reclamar aumento en el salario, la gente no entiende que como cualquier empleado público tiene derechos y los debe reclamar. En los últimos años de mi labor me di cuenta que el docente es víctima de maltrato

	de parte de estudiantes y de padres de familia. Siempre el hijo tiene la razón y uno no puede “formar” porque en el hogar no colaboran, no se puede hacer milagros y enderezar lo que ya viene torcido, y lo más triste es que el profesor no tiene medio de defensa, el estudiante pone tutela y gana todo en contra de la institución y el maestro (a).
59.	Ahora se terminó la celebración del día del educador, ya pasa como un día cualquiera y es muy triste decirlo, pero en ocasiones y casi siempre en ese día máximo 1 o 2 alumnos le dice al docente “feliz día”, los padres tampoco, la felicitación es mutua entre los mismos compañeros. Antes las alcaldías realizaban la celebración ahora nada, no se aprecia ni valora esa importante labor que es la base de la formación de los ciudadanos que integraran la sociedad y la patria.
60.	También es cierto que influye la actual familia que es aquella que opta por la desintegración, antiguamente las familias eran bien constituidas bajo el sacramento del matrimonio y para toda la vida, los hijos que hubiese eran siempre una bendición, pero ahora toda pareja vive en unión libre y los niños se crían con los abuelos, con otros parientes o con empleadas que los cuidan, pero poco los educan en las primeras etapas de vida que son las más importantes.
61.	En total yo le doy gracias a Dios porque trabajé allá los 40 años y nunca tuve ningún problema con estudiante, familia o compañero (a), mi relación con todos fue la mejor y creo no haber dejado mala imagen en la gente que aprecio mucho. Siempre procuré que la formación del niño y del joven fuera un

	acuerdo entre docente y familia, que todos habláramos un mismo idioma para obtener mejores logros, claro que no con todos se puede, pero es lo que uno como docente más anhela para sentirse realizado al final de su labor.

3.4. Aspectos relevantes de la relación de la maestra con otros sectores de la localidad (Iglesia, Gobierno, Comerciantes, etc.)

PÁRRAFO	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL
62.	Desde el momento en que llegué a laborar a Santa Teresa comencé a colaborar en todas las actividades de la comunidad, como escribí antes pertenecí por muchos años a la Junta de Acción comunal porque siempre en la vida de estudiante me agradó participar activamente en proyectos escolares y extraescolares siempre que fueran en beneficio del colegio. En la localidad continúe con este interés de ver útil. Igualmente, a nivel de iglesia me relacioné muy bien con los sacerdotes misioneros que nos visitaban en las navidades y las semanas santas; participaba con mucho interés en la organización parroquial y me agradaba ser catequista; de por sí que en la secundaria alternaba clases de español con religión y ética de 6° a 9°. Siempre me ha gustado participar en las celebraciones y pertenecer al grupo de liturgia para leer y compartir la palabra de Dios.
63.	En el año 1999 fue nombrado el primer párroco para el pueblito el reverendo padre Ricardo Alonso Lache Ávila, dos meses después de permanecer con la comunidad, siendo alcalde el doctor Alberto Yepes Mora, le dieron al sacerdote el nombramiento municipal para clase de informática, religión y

	filosofía en el colegio. Junto con él se hizo un excelente equipo de trabajo en pro del progreso de la institución. Liderado por el padre Ricardo se elaboró el proyecto para buscar la aprobación del colegio como “Técnico” fue aprobado en el concejo municipal y luego en la Secretaría de Educación cambió la modalidad del colegio de “bachiller académico” por “bachiller técnico con especialidad agropecuaria” título obtenido por los estudiantes al terminar el grado 11°. Cada promoción debe dejar un proyecto productivo andando y escrito un libro sobre el mismo, sin esos requisitos el estudiante no se puede graduar.
64.	El mismo sacerdote lideró la compra de un terreno para crear la granja autosuficiente, el docente de agropecuarias desarrollaba en ella un proyecto por cada grado de secundaria además de los dejados por las promociones de cada año.
65.	El municipio y la Gobernación por del P.E.R. inyectaron recursos y se crearon en la granja proyectos como: pollos de engorde. Gallinas ponedoras, (300) cerdos de cría y engorde, peces, conejos, codornices, vaca lechera y algunos cultivos de hortalizas, frutales y otros.
66.	En el periodo de rectoría buenas relaciones con los comerciantes de la localidad para vender los productos de la granja y solicitarle apoyo a la feria ganadera anual liderada por la Asociación de padres de familia de la Institución educativa.
67.	Siempre mantuve buen trato y ayuda del gobierno municipal y departamental donde siempre he tenido buenas amistades para lograr cosas en beneficio del

	plantel y de la comunidad en general.
68.	En coordinación con el sacerdote Ricardo Lache y el grupo de docentes tuvimos que enfrentar los cuatro años de presencia de los paramilitares en la región. Con mucha zozobra por el posible reclutamiento de jóvenes en edad escolar. Pero teníamos muy buenas estrategias creadas por si llegado el caso debíamos actuar de manera rápida.
69.	Por todo lo anterior nos mantuvimos durante muchos años en el primer lugar entre las tres instituciones educativas del municipio. En total la labor del docente fuera de su aula de clase o extra-clase, debe ser un servicio a la comunidad donde se desempeña, ya que es líder por naturaleza debe irradiar ganas de progresar cada vez más y en todos los aspectos para que al final deje huellas que serán recordadas a través del tiempo.
70.	En los últimos años se desarrollaron innumerables proyectos en favor del medio ambiente y en especial del agua, procurando evitar que la mano del hombre destruya la naturaleza que Dios nos dio a todos como posesión y herencia.

3.5. Relación maestro-imaginario social de su ejercicio laboral

PÁRRAFO	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL
71.	La percepción que tengo de la opinión de la mayoría de personas en relación con mi labor como maestra se resume en que según ellos fui una persona activa amante del progreso no solo en la parte educativa sino en general en lo social;

	colaboradora en las actividades organizadas por la comunidad y caracterizada principalmente por el servicio a quien lo requiera.
72.	Me queda la satisfacción de haber conocido la Institución Educativa desde sus primeros años y haber ayudado para verla crecer y llegar a alcanzar metas que al proponerlas parecían inalcanzables, pero que finalmente se alcanzaron algunas con gran esfuerzo y otras con poco, pero definitivamente los logros con participación de todos para que los resultados sean compartidos y más satisfactorios el maestro en su contexto no es apreciado por todos, no falta una comunidad la persona que crítica o simplemente no es el docente de su parecer. Igualmente, todo es necesario para reconocer las fortalezas y las debilidades que se tienen y procurar fortalecerlas o superarlas según el caso.
73.	La opinión de la gente en general se demuestra en un reconocimiento que se me hizo cuando renuncié a mi labor docente y el 22 de Febrero de 2015 se convirtió en un día lleno de sorpresas, se inició con una celebración eucarística, una cena, serenata, anillo de compromiso para no irme definitivamente de la localidad, el anillo marcado con el nombre de la Institución, dos placas como recordatorios, una de ellas a mis 40 años de labor y la otra llevar mi nombre en el aula múltiple del plantel por haber sido una obra de infraestructura iniciada por mí.
74.	La asistencia fue de todos mis compañeros de trabajo, la rectora licenciada Deya Daza, padres de familia y lo más impactante tres de mis primeros estudiantes del año 1975 cuando llegué por primera vez a la Institución Educativa a los 16 años y recién graduada de la Normal. Las palabras de ellos

	y de otros tocaron lo más profundo de mis sentimientos y supe que el aprecio de muchos, es la satisfacción que a uno le queda del deber cumplido.
75.	Me conmovió mucho el logo que utilizaron para las tarjetas: una hormiguita laboriosa que indica el símbolo del trabajo y esa da mucho que entender, reconocer y apreciar.
76.	Finalmente utilizo este escrito para pedir perdón por lo hecho y lo haya dejado de hacer en favor de la comunidad y agradezco inmensamente a las licenciadas Jenny Carolina Salamanca Casallas y Libia Consuelo Buitrago Rincón, por haberme permitido evocar todos esos recuerdos desde mi infancia y haber podido contar con humildad y sencillez lo poco que pude colaborar en el engrandecimiento de un plantel educativo que se ha superado y sobresalido por sí mismo, solamente con el valor y el apoyo de muchos para el progreso y surgimiento, ya que por estar ubicado un tanto lejos de las ciudades ha sufrido siempre el flagelo del olvido y la ayuda de los entes del Gobierno, que fijan siempre su mirada en las grandes masas y descuidan las poblaciones pequeñas que requieren de más cuidado porque necesitan mejorar su calidad de vida para surgir y servir de ejemplo a las generaciones del futuro.

4. La maestra y el Sistema Educativo

PÁRRAFO	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL
77.	Para el año en que yo inicié mi labor educativa (1975) no eran muchas las exigencias para ingresar a trabajar, solamente el acta de grado y copia del

	diploma de “maestro-a” el cual era indispensable porque para ese tiempo no admitía El Gobierno a nadie laborando en educación con un perfil diferente y dicho entre paréntesis uno de los peores desaciertos cuando en el año concursan para docentes toda clase de personas con perfiles varios (ingenieros, enfermeras, médicos, veterinarios, abogados, etc.) y claro con puntajes altos resultaron ubicados en las plazas de innumerables instituciones educativas, desplazando de manera injusta a quienes quizá por vocación escogieron la docencia como fuente de empleo y supervivencia familiar y social; pero principalmente porque estaban capacitados y eran o son competentes en el aspecto formativo y cognitivo de niños y jóvenes.
78.	A través del tiempo es tanto el número de errores de parte del MEN que hacía 1996 acabaron con la mayoría de Escuelas Normales y descentralizaron unas pocas (las más grandes supuestamente) dejando “una” por varias provincias de un Departamento para evitar la demasiada cantidad de “bachilleres pedagógicos” egresados anualmente y para los cuales ya no había suficiente fuente de empleo en Educación de allí mismo nacen como coladores los famosos “concursos” que dicho de paso nunca miden los conocimientos ni mucho menos la práctica y el desempeño del docente en su aula de clase. Similar a los resultados de la prueba SABER 11, en muchos casos es más suerte que saber.
79.	Lo anterior lo afirmó porque a lo largo de mi labor educativa conocí muchas docentes que uno sabe que tienen un excelente desempeño en su trabajo, pero que han intentado cualquier 3 y hasta 5 veces en presentarse y no han logrado

	pasar, claro que no se descarta que para toda prueba es indispensable la capacidad de “análisis e interpretación” y esto debe ser un fuerte al momento de presentarse. Igualmente tengo la convicción de que en muchas ocasiones los calificadores quieren cierta respuesta que a veces con la formulación de la pregunta da origen a respuestas similares que crean confusión tanto a estudiantes como docentes.
80.	Y para mi opinión el concurso que me parece más injusto para los docentes es el de “Ascenso” para subir en el escalafón en su contexto es tan estresante, ya que lo único que produce en el maestro es angustia y frustración, no tiene nada de estimulante ni de llamativo para que el docente anhele llegar a una pensión la cual ve tan sumamente lejana que no tiene ningún buen propósito para alcanzarla algún día. Para mi punto de vista (muy personal) el docente de hoy no tiene nada estimulante que convierta esa labor en algo agradable, se toma más bien y en muchos de los casos como un medio de ganar algo más que un mínimo y “sobrevivir” con su familia. En muchas ocasiones y ante muchas personas he afirmado que, de acá a unos 10 años, los docentes serán remplazados por las computadoras u otros aparatos de alta tecnología, nadie tendrá vocación ni querrá llegar a las puertas de una Normal para formación de docentes. A esto, se suman dos cosas más que ayudan a que la labor sea difícil, Las continuas y equivocadas reformas del MEN y la falta de interés de los padres para apoyar la labor del docente en el aula y fuera de ella.
81.	Entre los desaciertos que le crítico al MEN y según mi opinión puedo enumerar:

	• Suspender de la nómina las “primas” que en algún momento existieron y que pasaron a la historia sin saber por qué, ni pensar en la estabilidad económica de la familia del docente que labora a muchas horas de la civilización y en inhóspitas que requieren de un estímulo para querer desempeñarse allí.
82.	• Imitar la educación de otros países e importar todo programa nuevo que va apareciendo, imponiéndolo para ensayar y obtener resultados que afirmen su eficacia. (Esto implica aumentar grandemente el trabajo del docente).
83.	• Permitir en el concurso a personas con perfil profesional diferente a la docencia.
84.	• Normatizar el número de alumnos por maestro, para de esa manera reducir nómina en las Secretarías de Educación.
85.	• Debido al punto anterior un solo docente debe laborar con 2 o 3 grados para completar el número de niños requeridos por la norma.
86.	• Obligar a los docentes de secundaria y media a desempeñar áreas que no son de su perfil con tal de completar la intensidad horaria requerida por la norma. (Risible que el docente de matemáticas tome el área de inglés o educación física porque el profesor de esas materias le canceló su contrato, de esta manera era uno menos para pagar).
87.	• Medir el desempeño docente y nombrarlos o permitirles ascender por los famosos “concursos”.
88.	• Crear la evaluación de desempeño semestral y anual para los

	profesores (quien labora por vocación no necesita que anden tras de él (ella) para evaluarle su desempeño diario).
89.	• Engañarse hablando sobre “calidad de educación” cuando ella tiene una gran regresión comparada con los años pasados, al menos en cuanto a valores, disciplina, autoridad y otros.
90.	Y así como lo mencionado anteriormente hay muchas otras falencias por parte del Gobierno, lo cual hace que hoy ya no haya “maestros,” hay docentes en su mayoría poco comprometidos con su quehacer porque no cuentan con estímulos que los motiven a realizar con ánimo su labor.

[illegible]

ANEXO D: Carta de Consentimiento para la publicación de fotografías

**AUTORIZACIÓN DE REPRODUCCIÓN DE IMAGEN FOTOGRÁFICA REALIZADA COMO
REQUISITO DE GRADO DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGIA UNIVERSIDAD SANTO TOMAS -
TUNJA**

Por la presente yo LIGIA AURORA MARTINEZ DE ACEVEDO identificada con cedula de ciudadanía N° 26.620.193 autorizo a LIBIA CONSUELO BUITRAGO RINCON Y JENNY CAROLINA SALAMANCA CASALLAS, para que usen, editen, y publiquen mis fotografías de cuyos derechos de autor soy titular. Reconozco que esta autorización no supone pago ni retribución incluyendo regalías u otra compensación resultante de su uso. Tengo conocimiento de que estas imágenes pueden publicarse en el documento y presentación del trabajo de grado titulado LA MAESTRA RURAL Y SU SABER PEDAGOGICO. La presente autorización no tiene fecha de expiración; certifico también que tengo la potestad de conferir los derechos antes mencionados y que el ejercicio de éstos no infringe los derechos de propiedad intelectual o de imagen de terceros. Por medio de la firma de esta Autorización reconozco que he leído íntegramente y entendido plenamente la autorización anterior y consciente de las repercusiones legales acepto atenerme a ella.


LIGIA AURORA MARTINEZ DE ACEVEDO
C.C. 26.620.193